PATENT LIBRARY
COLUMBIA UNIVERSITY

ISTITUTO NAZIONALE FASCISTA DI CULTURA
QUADERNI - SERIE SECONDA

VI

FERRUCCIO E. BOFFI

LA SCUOLA MEDIA FASCISTA

745.09
B07
v 6
(ser. 2)

LIBRERIA DEL LITTORIO - ROMA

QUADERNI
DELL'ISTITUTO NAZIONALE FASCISTA
DI CULTURA

SERIE SECONDA
VI

FERRUCCIO E. BOFFI

LA SCUOLA MEDIA FASCISTA

LIBRERIA DEL LITTORIO - ROMA
1929

I.

IL PROBLEMA DELLA SCUOLA MEDIA

Il problema della scuola media comincia ad essere agitato in Italia ancora prima della legge Casati, connesso e intimamente legato con le preoccupazioni di carattere politico e sociale della Rivoluzione del '48; la legge del 13 novembre '59 era stata appena promulgata e non estesa se non a una parte del Regno, che già si affermava la necessità di ritoccarla e di modificarla.

Risale al 1857 una memoria di Giovanni Maria Bertini della R. Università di Torino — ristampata dal nipote Carlo Lodovico Bertini — che fino da allora discuteva della opportunità o meno di fondere in una sola scuola il primo triennio del corso classico e il primo triennio del corso primario speciale (*Per la Scuola media,* Torino, Grato Scioldo, 1889).

Alla legge Casati tengono dietro le varie proposte, i vari disegni e le varie relazioni, consacrate negli *Atti parlamentari,* del Mamiani (1861), del Matteucci (luglio '63), di Michele Amari (gennaio '64), del citato Bertini (1865), di Domenico Berti (aprile '66), del Coppino (1867), di Cesare Correnti (1870), di Ruggiero Bonghi (1875), e di Ferdinando Martini (1888).

Dal 1888 si deve arrivare al 1899 per incontrare un progetto

che non investa temi ristretti e particolari ma che rappresenti un vero e reale piano organico di riforma: il progetto di Guido Baccelli.

Dopo il progetto Baccelli, si hanno i disegni di legge di Nicolò Gallo (1901) e di Nunzio Nasi (1903), le disposizioni di Vittorio Emanuele Orlando (1904), e, finalmente, la Relazione della Commissione Reale del 1909, con la quale coincidono i due importanti Congressi — forse i più notevoli tra quelli tenuti dai Professori — dei Capi di Istituto e degli Insegnanti del 1908 e 1909. La Relazione (*Relazione della Commissione Reale per il riordinamento degli studi secondari in Italia,* Roma, Cecchini, 1909, vol. II) contiene una larga mèsse di informazioni, di indagini e di notizie, e formula proposte generiche e specifiche che riguardano tutto quanto l'organismo della istruzione media nazionale.

La Commissione, nominata con decreto del 19 novembre 1905, presieduta dall'on. Boselli e composta dell'on. Blaserna, Girolamo Vitelli, Vittorio Fiorini, Camillo Corradini, Gaetano Salvemini, Andrea Torre, Giuseppe Picciòla, Giovanni Vailati, Alfredo Galletti e Giovanni Rossi, si adunò la prima volta il 9 dicembre successivo; dimessisi il Vitelli, il Galletti, il Salvemini e deceduto il Rossi, vennero chiamati al loro posto Giuseppe Castelli, Dino Mantovani, Vittorio Puntoni e Antonio Neviani.

Ecco qua le principali proposte: per il grado inferiore furono progettati tre tipi di scuola: una scuola di cultura generale di tre anni, una scuola tecnica pure di tre anni, e una scuola complementare di due o tre anni per la istruzione tecnica e professionale.

La scuola di cultura generale da chiamarsi Ginnasio, ma senza latino, avrebbe dovuto preparare alle scuole avviatrici alle Facoltà universitarie, la Scuola tecnica avrebbe dovuto precedere le scuole professionali di secondo grado, e la Scuola complemen-

tare avrebbe mirato a dare più ampio sviluppo alla istruzione che i giovani potessero aver ricevuto frequentando la 5ª e la 6ª classe della scuola elementare.

Per il grado superiore, il citato Ginnasio triennale avrebbe dato accesso a tre tipi di Liceo tutti quinquennali: il Liceo classico con preminenza delle lingue e letterature dell'antichità greca e latina, il Liceo scientifico con prevalenza della matematica, della fisica, della chimica e delle scienze, e il Liceo moderno con una lingua classica e con lingue straniere; tre insegnamenti sarebbero stati facoltativi: il tedesco nel Liceo classico, il latino nel Liceo scientifico, e la storia dell'arte.

Per la istruzione tecnica e professionale di secondo grado, la Commissione ritenne che ad essa dovessero provvedere scuole di organizzazione, durata, programmi e denominazione variabili a seconda della particolare professione alla quale ciascuna scuola indirizzasse i propri alunni.

La Relazione tratta anche molteplici altri argomenti: titoli di studio, preparazione, scelta e condizione degli Insegnanti, programmi e libri di testo, edilizia, e riporta un largo riassunto delle risposte inviate da Enti o da studiosi a un questionario per i diversi temi.

La Relazione sul Congresso dei Capi di Istituto che ebbe luogo a Roma nel settembre 1908 (*La Riforma della Scuola media,* supplemento alla *Rivista pedagogica,* a. II, vol. IV, 1909) oltre il resoconto delle sedute contiene pregevoli scritti di Giovanni Tambara sulla scuola unica, di Gaetano Capasso sulla scuola di cultura di secondo grado, di Nicola Moreschi sulle Scuole tecniche, di Enrico De Amicis sugli Istituti tecnici, di Giuseppe Caroselli sull'educazione fisica e di Vittorio Nigherzoli sulla scelta e sulla carriera dei Capi di Istituto.

Il Tambara, pur affermando la non inopportunità di avere una scuola inferiore comune per le scuole di carattere affine, ammise il principio della scuola plurima, della « netta separa-

zione fra loro delle scuole di primo grado appartenenti a istituti con scopi diversi » e patrocinò la creazione di scuole popolari, triennali o quadriennali, dovunque esistessero istituti di alta o media cultura, per gli aspiranti ai piccoli impieghi; il Capasso propose che il riordinamento della scuola di cultura obbedisse ai seguenti criteri: separazione netta della scuola di cultura da tutte le altre: popolari, tecniche e professionali; scuola di cultura di primo grado triennale o quadriennale col latino; esperimento di un triplice Liceo quinquennale o quadriennale: classico, scientifico e moderno; il Moreschi domandò che la Scuola tecnica diventasse fine a se stessa; che, ordinati tre tipi di scuola — il commerciale, l'agricolo e l'industriale — su quattro anni, ciascun tipo avesse corsi vari, di varia durata, diretti ad appagare particolari esigenze; che la distribuzione didattica si prefiggesse intenti precisi e sviluppi determinati con programmi rivolti sempre a pratiche applicazioni, e che il governo della scuola, sotto la vigilanza dello Stato, venisse affidato a un Consiglio locale assistito dal Collegio degli insegnanti; il De Amicis, dopo aver prospettato la convenienza di dare una base umanistica anche alle scuole di carattere professionale, e dopo aver formulato il voto che da una qualsiasi riforma della Scuola media non uscissero menomate la integrità e la vita degli Istituti tecnici la cui cultura aveva da essere — a suo avviso — rafforzata e sorretta, chiese che il Ginnasio, ridotto a quattro anni, servisse di preparazione all'istruzione secondaria superiore, che la Scuola tecnica non avviasse più a scuole di secondo grado, e che la istruzione media superiore fosse impartita in tre Licei quadriennali: Liceo classico, Liceo scientifico (in luogo della sezione Fisico-matematica degli Istituti tecnici) e Liceo professionale (in luogo delle sezioni professionali degli Istituti tecnici).

Il Caroselli suggerì alcuni provvedimenti per valorizzare l'insegnamento della educazione fisica, e il Nigherzoli espresse diverse sue idee per la scelta e la carriera dei Capi di Istituto.

Nel volume sul Congresso di Firenze degli insegnanti della Federazione nazionale (*La Riforma della Scuola media,* Firenze, Bemporad, 1910) compaiono, fra le altre, quattro relazioni sulla scuola di cultura — prof. Calò, Galletti, Nicoli, Nannei — una relazione — Lombardo Radice — sulla Scuola normale, e due relazioni — Salerni e De Gobbis — sugli Istituti tecnici.

Il Calò propose che « nessuna scuola di cultura mancasse di un insegnamento classico seriamente impartito, con lo scopo di mettere lo spirito del discente nel più diretto contatto che sia possibile col pensiero e con l'arte classica »; il Galletti e il Salvemini espressero parecchi voti tra i quali che la Scuola tecnica, divenuta quadriennale, cessasse di preparare all'Istituto tecnico e fosse fine a se stessa; che le sezioni professionali dell'Istituto tecnico avessero un corso preparatorio distinto dai corsi di primo grado delle scuole preuniversitarie; che la sezione Fisico-matematica dell'Istituto tecnico venisse sostituita da una scuola parallela al Liceo, ma senza latino e senza greco; che le scuole classiche e le scuole non classiche fossero tenute ben separate *ab initio.*

Il Nicoli, schieratosi contro la scuola multipla, sostenne la opportunità di una scuola unica triennale di cultura senza latino, e il Nannei domandò che la scuola preparatoria ai Licei classico e scientifico preparasse, anche, alle sezioni professionali dell'Istituto tecnico.

Il Lombardo-Radice difese la creazione di una speciale scuola preparatoria di due anni annessa alla Normale onde fosse portato a otto anni il corso di studi secondari necessario per divenire maestri; il Salerni progettò il distacco della sezione Fisico-matematica, mentre il De Gobbis, pur non riconoscendo la necessità di una consimile netta separazione, opinò che fosse indispensabile dare all'Istituto tecnico una scuola inferiore di cultura esclusivamente preparatoria e formativa.

* * *

Il Gentile nel volume: *La nuova scuola media* (Firenze, Vallecchi, 1925) ha ristampato gli scritti comparsi nel 1908 e nel 1921 (*Scuola e filosofia,* Palermo Sandron 1908, e *Educazione e Scuola laica,* Palermo, Sandron, 1921) e vi ha aggiunto altre monografie pubblicate sparsamente dopo il 1908 nonchè l'opuscolo sul *Problema scolastico del dopo guerra* del 1918.

Il volume è di importanza grande non solo per gli argomenti trattati che sono, in fondo, tutti gli argomenti ai quali la Riforma scolastica del 1923 ha cercato di dare una soluzione, ma, anche, per i richiami, le citazioni, i dibattiti riferiti, e che servono a seguire lo svolgimento che il problema della scuola media ha subìto in venti anni di travaglio e di maturazione; non si hanno più dinanzi temi staccati sul funzionamento o sul non funzionamento di una scuola, sulla utilità di un istituto o sulla non utilità di un altro, ma si hanno sott'occhio quesiti solo a prima vista separati e distinti e che costituiscono, in realtà, un complesso organico ispirantesi a una chiara e risoluta concezione filosofica.

Già nel 1902 il Gentile, collaborando alla *Critica* del Croce e alla *Rivista filosofica* del Cantoni, aveva impostato gli alti problemi della libertà dell'insegnamento, della scuola multipla, del riordinamento degli Istituti tecnici e delle Scuole normali con ben diversi spiriti e con ben diversi criteri che non fossero esclusivamente quelli per un puro e semplice riassetto esteriore.

Eco interessante di codesti spiriti e concetti nuovi che improntano di sè numerose polemiche sorte e dilagate allora e che videro scendere in campo gli intelletti più brillanti d'Italia, è il libro di Ernesto Codignola (*Per la dignità e libertà della Scuola,* Roma, *La Voce,* 1919) in cui la Relazione sul riordinamento della Scuola secondaria presentata al Congresso di Pisa assurge a documento del disagio in cui le nostre istituzioni scolastiche si di-

battevano nel dopo guerra e della gravità della crisi che, con la Scuola, affaticava e logorava gli insegnanti.

Ai disagi e al malessere della scuola cercò di porre rimedio il Croce durante la sua non lunga permanenza alla Minerva (16 giugno '20-24 luglio '21) coi disegni di legge sugli esami e sulla sistemazione dei corsi paralleli aggiunti (*La riforma degli esami e la sistemazione delle scuole medie,* Firenze, *La Voce,* 1921) nei quali propose l'esame di Stato per l'ammissione al corso inferiore, al corso superiore e per accedere alle scuole universitarie, la riduzione delle classi aggiunte e la limitazione del numero degli alunni nelle scuole governative.

L'esame di Stato, le limitazioni nelle scuole governative e la libertà d'insegnamento suscitarono una fioritura di obiezioni in mezzo a radi consensi (notevole l'inchiesta sulla libertà dell'insegnamento compiuta da la *Rassegna nazionale,* allora diretta da Antonio Ciaccheri Bellanti e alla quale collaborarono uomini di differente origine e di differente tendenza; dicembre 1918 e seg.); Rodolfo Mondolfo (*Libertà della Scuola, esame di Stato e problemi di scuola e di cultura,* Bologna, Cappelli, 1922) oppose alle idee del Croce, del Gentile, del Codignola, alle idee, insomma, che balzavano palpitanti e battagliere da una dottrina, il dogma socialdemocratico dell'insegnante-giudice, della Scuola media aperta a tutti e del monopolio scolastico statale: i tentativi concilianti di alcuni non riuscirono a colmare la profondità del dissidio che ebbe in Alfredo Poggi un acuto illustratore.

Il Poggi (*Stato, Chiesa, Scuola,* Firenze, Bemporad, 1924) nel suo libro, dopo aver dato una scorsa alle vicende della scuola in Italia, si soffermò sulle fasi più recenti vagliando e pesando le tesi sostenute dagli innovatori: alcuni capitoli sono particolarmente felici.

Dell'esame di Stato e del carattere di certi insegnamenti, del problema economico e della cultura nazionale e di altre questioni ancora, parla il libro di Manara Valgimigli (*La mia scuola,*

Firenze, Vallecchi, 1924) che, uscito quando la Riforma era stata già promulgata, contiene, però, articoli scritti, in maggioranza, nel 1919 o poco dopo: esso, in sostanza, tiene ad allacciare il rinnovamento della scuola alle premesse ideali di cui il *Sommario di pedagogia* del Gentile, stampato nel 1913, fu il banditore solerte ed eloquente, ed aspira ad essere — secondo l'espressione dell'autore — un avviamento a una adeguata interpretazione e ad una utile divulgazione dell'idee che, agitate e combattute nel Congresso degli Insegnanti medi tenuto a Napoli nel 1920, ebbero il loro trionfo col Fascismo e con l'ascesa del Gentile al Ministero.

Il Congresso di Napoli non servì a una chiarificazione nè dei problemi che riguardavano la Scuola nè degli orientamenti degli Insegnanti: vennero prospettate e discusse le opinioni più diverse e più disparate del Vidari, del Calò, del Lombardo-Radice, del Lenzi, del Morvidi, del Sanna, del Tarozzi, ma una unità di propositi e una vera compattezza di vedute e di decisioni non apparvero neppure di sfuggita: non sarebbe, forse, azzardato sentenziare che nel Congresso di Napoli riuscì vincitore l'equivoco al quale non si sottrasse neppure quel Fascio di educazione nazionale che, radunando elementi di molteplici tendenze, non sempre potè adeguare le sue finalità meno prossime alle necessità incombenti e ineluttabili dell'ora.

La Riforma della Scuola media — che si inquadra nella grande Riforma fascista di tutte le scuole italiane dalle Elementari alle Università, compiuta dal Gentile nel 1923 — suscitò, appena enunciata, valanghe di articoli, di memoriali, di opuscoli; non ci fu scribacchino di Peretola che non dicesse la sua, criticando, ammonendo, consigliando.

Tra le molte pubblicazioni comparse in quello spazio di tempo, emergono, degni di nota quali interpreti vivaci dello spirito che guidò il Gentile nel suo poderoso lavoro, due libri che bilanciano, ad usura, le sciocchezze più o meno meditate buttate

fuori dai critici e dai Mentori a buon mercato: l'uno di Balbino Giuliano che del rinnovamento della nostra cultura secondo la trama ordita dal Fascismo era stato propagandista alacre ed attivo (B. Giuliano: *La politica scolastica del Governo nazionale,* Milano, *Alpes,* 1924) e l'altro di Dario Lupi che col Gentile fu Sottosegretario al Ministero della Pubblica Istruzione (D. Lupi: *La Riforma Gentile e la nuova anima della scuola,* Milano, Mondadori, 1924).

Utili per una visione panoramica delle discussioni e dei dibattiti suscitati dalla Riforma — oltre il libro del Codignola (*Il problema dell'educazione nazionale in Italia,* Firenze Vallecchi, 1925) che espone e discute ampiamente la struttura antica e la struttura nuova della Scuola, — possono riuscire le raccolte dei discorsi e delle interviste fatte dal Gentile durante la sua permanenza al Ministero e i riassunti di articoli e di pubblicazioni varie comparse in quello spazio di tempo (Cfr: G. Gentile: *Il Fascismo al governo della scuola;* discorsi e interviste raccolti e ordinati da Ferruccio E. Boffi, Palermo, Sandron, 1924; e: Ferruccio E. Boffi: *La Riforma scolastica e l'Ufficio Stampa del Gabinetto Gentile,* Palermo, Sandron, 1925).

Delle condizioni in cui versava la scuola in Italia prima del Fascismo ha parlato col suo solito stile incisivo Benito Mussolini (*My Autobiography,* New York, Ch. Scribner's Sons, 1928):

« C'erano in Italia tradizioni di alta cultura, ma le pubbliche scuole eran decadute per deficienza di mezzi e, soprattutto, per mancanza di una visione spirituale.

« Sebbene la percentuale dell'analfabetismo tendesse a diminuire ed anche a sparire in talune regioni, specialmente in Piemonte, pur tuttavia i cittadini non gettavano nel mondo della scuola quei larghi fondamenti, fisici intellettuali e morali, che sono possibili e umani. Le scuole medie erano troppo affollate perchè v'erano ammessi tutti, anche coloro che non lo meritavano, attraverso infinite sessioni di esami che si riducevano spes-

so a una formalità esteriore. Mancavano di intelligenti sistemi di selezione e di giudizio sulla vocazione e maturità dei giovani. Il mulino continuamente macinava, producendo in gran quantità un genere di uomini che finiva nella maggior parte con l'ottenere un impiego nella burocrazia.. La funzione della pubblica amministrazione era così abbassata da un personale morto, privo di vita. Le Università creavano altri fantocci nelle cosiddette « arti liberali » quali la giurisprudenza e la medicina.

« Era tempo che un meccanismo così delicato e che tanta influenza esercita sulla vita spirituale della Nazione fosse rinnovato in una forma precisa, definita, organica. Dovevamo espellere dalle scuole medie gli elementi negativi e presuntuosi, ed eravamo decisi a infondere nelle scuole pubbliche quelle larghe correnti umanistiche così ricche nella nostra storia e nelle nostre tradizioni. Finalmente, era indispensabile dare una nuova disciplina all'educazione, una disciplina alla quale ognuno dovesse sottomettersi, gli insegnanti primi fra tutti.

...« La politica avara ha un'antica e tipica origine liberale e democratica e dava agli insegnanti un buon pretesto di adempiere i loro doveri con indifferenza e di abbandonarsi a pensieri sovversivi, anche contro lo Stato stesso. Questa condizione di cose raggiunse il culmine nel fatto umiliante che molti insegnanti disertarono i loro posti, ed avemmo clamorosi esempi di tale tendenza non solo nelle Scuole elementari ma anche in qualche Università.

« Il Fascismo pose fine a questo coll'instaurare una disciplina suprema sia per chi sta in alto sia per chi sta in basso, e specialmente per coloro che avevano l'alto còmpito di *insegnare* ordine e disciplina e di affermare i supremi concetti del servire all'umanità nelle varie scuole del Regime.

« Avevamo una vecchia legge scolastica che prendeva nome dal Ministro Casati, una legge che era stata fatta nel 1859 e che era rimasta fondamentale anche dopo i rimaneggiamenti succes-

sivi dei Ministri Coppino, Daneo e Credaro. Dovevamo rinnovarla e riformarla con la volontà ardente del nostro Partito; dovevamo darle una larga visione educativa e morale, dovevamo infonderle uno spirito di vitale rinascita che dovesse richiamarsi alla nuova Italia. Le grandi idee e le grandi rivoluzioni hanno sempre creato il momento propizio per la soluzione di molti problemi. Il problema della Scuola che s'era trascinato per molti decenni, ha finalmente trovato la sua soluzione nella Riforma Gentile ».

La Riforma del 1923 è partita dal presupposto di fare della Scuola la energia educatrice di una nuova coscienza nazionale: persuasa che la libertà etica capace di rinsaldare l'unità della Nazione non si insegna con i predicozzi e con le dimostrazioni ma facendone la forma stessa di tutta la vita e di tutta l'attività scolastica; che si insegna, cioè, rifoggiando una Scuola nuova che non abbia più il còmpito di propinare notizie ma sia fucina spirituale di umanità, promuova l'attività dello spirito e educhi la libertà dell'uomo alla sua concreta attuazione, essa ha inteso di « sostituire all'insegnamento che dà dogmaticamente i risultati cosiddetti definitivi, l'insegnamento che forma l'uomo capace di conquistarsi i valori che porta nel suo cuore ». (B. Giuliano: *La politica scolastica del Governo nazionale,* Milano, *Alpes,* 1924, pag. 40-41).

Coerentemente a simile presupposto generico che si integra con tutta una organica concezione, la Riforma si è prefissa alcuni capisaldi che hanno improntato di sè leggi e regolamenti: lo Stato non deve avere la esclusività di curare la istruzione media dei giovani: accanto alla scuola statale deve poter sorgere e prosperare la scuola privata; quindi, non più monopolio della scuola di Stato, ma libertà di insegnamento: non monopolio, ma diritto — e dovere — dello Stato di controllare, esso, ed esso solo, la capacità e l'attitudine dei giovani (comunque preparati e da chiunque istruiti) al passaggio dal corso inferiore al corso supe-

riore di una scuola e, poi, definitivamente all'esercizio di una professione: esame di Stato; la scuola media di Stato deve selezionare di continuo la propria scolaresca, e quindi numero limitato di alunni nelle varie classi costituenti sempre e in ogni caso organici corsi completi; libertà e responsabilità dell'insegnante: l'insegnante non deve esser inceppato da continue coartazioni nè deve veder perennemente insidiata e violata la sua personalità, nè, tanto meno, ha da venir circondato da diffidenze: nella cerchia della sua attività educatrice egli deve essere e sentirsi libero: libero, ma responsabile: responsabile, appunto, perchè libero, chè libertà è, e non può non essere, responsabilità; niente scuola unica larvata o palese: ogni scuola media di secondo grado trova la sua legittima preparazione nella propria scuola inferiore; base umanistica ad ogni studio, dacchè la scuola media ha funzione essenzialmente e squisitamente formativa; niente specializzazione: la specializzazione è riserbata alle scuole superiori; e, in conseguenza, abbinamenti delle materie affini: storia e italiano, storia e filosofia, matematica e fisica, scienze e geografia;... detronizzazione della lingua francese dalla posizione di privilegio per l'innanzi goduta e distribuzione delle lingue straniere a seconda delle esigenze, dei bisogni e della opportunità nazionale e locale...

Sono questi i commi basilari che segnano la trasformazione scolastica voluta dal Fascismo e che culminano nella proclamazione dello scopo ultimo: i diritti della Nazione.

Non ricordo bene chi abbia rimproverato all'on. Gentile di portare la politica nella scuola: eppure è questo e non altro lo scopo di tutta la Riforma, questa e non altra è la mèta cui mira il rinnovamento dei nostri studi, purchè, è ovvio, per politica s'intenda non la politica gretta, meschina, settaria, ma la comprensione dei bisogni più alti del Paese.

« C'è una politica — ha osservato il Gentile nel memorando discorso tenuto al Consiglio superiore nel novembre del 1923 —

che non deve contaminare la scuola, come non deve contaminare la religione, la scienza, l'arte, e, per essere esatti, non dovrebbe contaminare l'uomo in generale. E' la bassa politica degli interessi particolari, delle fazioni, degli egoisti, dei miopi, degli inetti: di quanti non vedono o non sanno vedere la Nazione che è Stato, e che, come tale, è soggetto dell'attività politica: politicanti, e non uomini politici... Ma, comunque questi signori si illudano, non essi conducono e realizzano la politica della Nazione: che è, poi, la sola politica che effettivamente ci sia, non come velleità o ciarla da comizi, di giornale o di assemblea, bensì come volontà creatrice della vita nazionale. Questa volontà, che è lo Stato nella sua reale esistenza, quale si viene attuando attraverso i contrasti che si compongono sempre in una data attività di governo, questa volontà che è l'alta, la vera, la sola politica alla quale convien riferirsi quando non si voglia trattare ombre come cosa salda, il Governo, a cui ho l'onore di appartenere, non teme di vederla entrare nella scuola; non crede che sia qualche cosa di accidentale nello spirito umano, sicchè possa esser buon cittadino, o anche solo uomo dabbene, chi se ne disinteressi. Questa volontà il nostro Governo la considera come il fuoco centrale da cui devono irradiarsi tutte le attività dello spirito in ognuno che senta la propria vita quale essa è, moralmente legata con quella degli altri, nella sua Patria e nel mondo. Noi crediamo e affermiamo che lo Stato non è un sistema di freni e di controlli giuridici esterni ai quali sfugga tutta la vita interiore dell'uomo. Lo Stato per noi è sostanza etica; è la stessa coscienza dell'individuo che si fa personalità e si afferma e si fa valere, attraverso il suo sviluppo storico, nella società, e si sente, perciò, non chiusa in una cerchia particolare, ma aperta e pronta e atta a spaziare largamente come volontà collettiva e pure individuata: Nazione che è volontà conscia di sè, del proprio passato storico che, quale lo proiettiamo innanzi a noi nella nostra coscienza, delinea e configura la nostra nazionalità generando

un fine da raggiungere, una missione da compiere: alla quale il nostro essere, occorrendo, sia da sacrificare, poichè la nostra vita vera, degna, dotata di un valore incontestabile, è quella che si spiega soltanto nel compimento di quella missione. Questa coscienza attiva e dinamica dello Stato è pensiero, sistema di idee, di interessi da sodisfare, vita morale da realizzare ».

Qualora di tale concezione, che rappresenta l'essenza più intima della Riforma, si avesse avuto ricordo, sarebbero apparsi chiari ed evidenti molti quesiti che, altrimenti, si presentano oscuri ed insolubili, e non sarebbero stati espressi, a più riprese, dubbi e obiezioni che, qualche volta, nè sono ridondati ad onore di coloro che li hanno pronunciati, nè hanno conferito alla vigoria e alla logicità dei dibattiti.

***

Ideata e concretata la Riforma con le disposizioni del 1923 e del 1924, non è da credere, per ciò, che le discussioni e le polemiche intorno alla Scuola media siano comunque cessate: dopo la Riforma è successo alcunchè di simile a quello che successe all'indomani della prima sistemazione data, agli albori del Risorgimento, agli studi medi in Italia: si può dire che la Riforma non era peranco uscita dalla tempesta prevalentemente giornalistica dei mesi agitati della preparazione, che già progetti e proposte nuove erano avanzate; basti citare l'opuscolo di Armando Michieli (*Proposta di riforma delle Scuole medie inferiori create dall'ordinamento Gentile,* Castelfranco Veneto, Arti Grafiche, A. Trevisan, 1924) e la Relazione redatta dal Prof. Castelnuovo a nome suo e di alcuni accademici dei Lincei (*Sopra i problemi dell'insegnamento superiore e medio; a proposito delle attuali riforme,* Roma, Tip. dell'A. d. L., 1923); tanto il Michieli, che proponeva il Ginnasio inferiore unico e il ritorno delle classi aggiunte, quanto gli Accademici dei Lincei, che

criticavano la importanza e la diffusione data al latino, gli abbinamenti e l'esame di Stato, ponevano in pericolo non soltanto la struttura esterna sibbene i concetti basilari che la Riforma avevano suggerito e sorretto.

Ben a proposito venne, nel febbraio del '25, la discussione al Senato per l'esercizio finanziario del Ministero della Pubblica Istruzione (1 luglio '24-30 giugno '25), che diede modo al Gentile di ribattere gli argomenti contrari alla Riforma, illustrati da alcuni senatori (Cfr.: Ferruccio E. Boffi: *La Riforma al Senato,* in: *Nuova Antologia,* 1 agosto 1925).

Da allora, proposte più di perfezionamenti che di radicali modificazioni sono state avanzate e discusse in prevalenza su periodici scolastici tra i quali giova ricordare la *Cultura fascista* diventata nell'ottobre 1928 *La nuova Scuola media* e nell'ottobre 1929 la *Scuola media fascista,* diretta da Acuzio Sacconi, di cui un libro (*Fascismo e Scuola,* Roma, Libreria del Littorio, 1929) uscito di recente, insieme con alcune questioni intorno alla scuola elementare e superiore, tratta, anche, vari problemi che interessano la scuola media: orari, programmi, esame di Stato, organizzazioni ginniche e sportive...

D'attualità, in seguito agli accordi dello Stato con la Chiesa, sono ritornati, fra gli altri, il libro di Don Giuseppe Monti, (*La libertà della scuola,* Milano, Società ed. « Vita e Pensiero » 1928, che contiene, pure, una ricca bibliografia) e due scritti di Armando Carlini (*La nostra scuola,* Venezia, « La nuova Italia », 1926; *Filosofia e religione,* in « Annali delle Università toscane », a cura della R. Università di Pisa, X. I 1926; cfr. anche: *Levana,* Firenze, Vallecchi gennaio-febbraio 1928 e seg.).

Ma non c'è da illudersi nè da illudere: la Scuola media come, in parte, la Scuola elementare, e, più e peggio, la Scuola universitaria, non ha trovato con la Riforma del 1923-24 la sua sistemazione definitiva; la Scuola media — e non paia suggerita da un eccessivo pessimismo la constatazione — è stata ed è insi-

diata da vari lati: l'hanno insidiata e la insidiano le famiglie che sono tuttora attaccate alla *cartoffia,* alla conquista del diploma poco o nulla curandosi della cultura vera, effettiva dei loro figlioli; l'hanno insidiata e la insidiano gli studenti ancora affannati nella ricerca ansiosa del tranello da tendere alla dabbenaggine dei professori; l'hanno insidiata e la insidiano i professori che non hanno compreso e che non vogliono comprendere lo spirito nuovo impresso dal Fascismo alla Scuola, ma, soprattutto e innanzi tutto, l'hanno insidiata e la insidiano le disposizioni, le concessioni e le agevolazioni che sotto la apparenza di ritocchi superficiali e di rimaneggiamenti minuti, invalidano, invece, la struttura intima dell'edificio scolastico: quando, alcuni anni addietro, fu concesso che a comporre le Commissioni per gli esami di Stato finali fossero chiamati professori della stessa sede e della stessa scuola dove l'esame si svolgeva, non si modificava già una decisione speciale fissata dalla Riforma nella sua redazione primitiva, ma si violavano contemporaneamente due o tre princìpi fondamentali della legge: si ammetteva che i professori di una scuola diventassero i giudici dei propri alunni e che codesti alunni di scuola governativa venissero a trovarsi in condizione di aperta superiorità e di aperto privilegio di fronte ai loro compagni, candidati, provenienti da istituti regi di altra sede o da istituti privati: si distruggeva, in breve, la ragione di essere dell'esame di Stato.

E di disposizioni di simil genere, che, apparentemente innocue, nascondevano pericoli gravi pregiudicevoli dell'intera compagine ideale della Scuola fascista, ne sono state emanate parecchie da quando il Gentile ha abbandonato la Minerva ad oggi: non sarebbe azzardato affermare che la maggioranza delle disposizioni divulgate negli ultimi cinque anni si sono risolte in una svalorizzazione continua dei presupposti ideali della Riforma. Nessuno ritiene che una siffatta svalutazione sia stata voluta, che sia stata effettivamente commessa col delibe-

rato proposito di sabotare la Riforma: ma, consapevole o inconsapevole, l'opera è stata eseguita e la massa dei provvedimenti presi dopo il Ministro Gentile ha costituito un assalto insistente e ripetuto alle idee e alle premesse che la Riforma avevano ispirato.

Non di rado è stato necessario l'intervento diretto del Capo del Governo per dare un colpo d'arresto a tentativi che scrollavano le basi della nuova Scuola; ma non di rado, al colpo di arresto del Duce ha tenuto dietro il lavorìo obliquo, silenzioso, ambiguo, sotterraneo che, attraverso pretesti di ogni specie e di ogni maniera, scalzava il grande albero colpendolo nei suoi organi vitali.

E' di ieri il pericolo corso dalla Riforma, per il riordinamento della istruzione tecnica-professionale: pur partendo da premesse logiche — innestare la istruzione tecnica-professionale sull'organismo del Ministero della istruzione pubblica — si è giunti a minacciare seriamente la Riforma in quel non molto di integro che ancora rimane in piedi. L'abbaglio era evidente: si confondevano le scuole preparatrici all'esercizio di professioni non di primo piano ma pur sempre investenti funzioni direttive, con le scuole pratiche che addestrano a funzioni umilmente e pedestremente esecutive: con le scuole d'arti e mestieri.

Il pericolo è, in buona dose, dileguato: non pertanto, non sarà ozioso l'augurio che con il nuovo e più ampio còmpito assegnato al Dicastero ora intitolato non dell'istruzione ma dell'educazione nazionale, e con la ascesa dell'Uomo che per cultura e per conoscenza dei problemi scolastici dà gli affidamenti migliori, il riordinamento fascista della scuola media sia effettuato in pieno, al sicuro dalle mali arti degli avversari occulti e palesi e dalle erronee ed equivoche interpretazioni.

II.

LA LIBERTÀ D'INSEGNAMENTO

La Riforma scolastica — la Riforma di tutte le scuole di ogni tipo e di ogni grado — ha mirato e mira — si può asserire — a uno scopo solo: a elevare la istruzione, impartita direttamente o indirettamente dallo Stato, a funzione di sviluppo e di progresso nazionale. A tale fine, attraverso leggi e regolamenti molteplici, investendo e trasformando gli istituti più diversi, areando e ossigenando i vecchi, ideando e fondandone dei nuovi, passando via via, con larga visione e con unica linea direttiva, dall'asilo infantile alla scuola elementare, dalla scuola elementare alla scuola media e dalla scuola media alle scuole superiori e alle Università, ha inteso di liberare la Scuola italiana dalle incrostazioni del mal governo politico e culturale, di costruirla armonica e consona con i tempi nostri, e di renderla mezzo robusto ed efficace di rinnovamento spirituale.

Nè è lecito asserire che la bella opera sia stata del tutto inutile e che la encomiabile aspirazione non si sia, in qualche parte, concretizzata: chi ha modo, oggi, di visitare anche fugacemente una scuola governativa, grossa o piccola, alta o bassa, non può non constatare una differenza tra la scuola attuale e la scuola

di un decennio fa: c'è ordine, c'è disciplina, c'è sete di apprendere e c'è passione di insegnare.

La scuola è un'altra, poco importa se non soltanto e non esclusivamente per merito delle innovazioni legislative, ma, anche, e in qualche contingenza magari più, in grazia dell'azione spontaneamente svolta dai docenti al di fuori delle disposizioni, dei decreti e delle circolari.

E' un'altra, e tanto basta: chè interessante non è già sofisticare su i coefficienti che, in diversa misura, abbiano conferito alla trasformazione, ma controllare, piuttosto — a sei anni di distanza dal primo annunzio della Riforma — lo sviluppo avuto dai presupposti che della Riforma hanno costituito e costituiscono le basi infrangibili e vitali.

***

La libertà d'insegnamento — dibattito antico nel quale sono intervenuti gli intelletti migliori di ogni partito e di ogni classe — si riduceva e si riduce a pareggiare, in una nobile gara di encomiabile emulazione, la scuola gestita direttamente dallo Stato e la scuola cosiddetta privata, ma, non perciò, estranea alla attività e alla volontà dello Stato.

« La scuola è nello Stato — disse il Gentile nel suo discorso del 16 novembre 1923 al Consiglio superiore — sia che venga mantenuta direttamente da esso sia che venga mantenuta da altri enti o da privati; poichè enti e privati, in quanto riconosciuti dalle leggi e contenuti, nell'esercizio della loro attività, dentro le norme stabilite dalle stesse leggi, sono pure organi indiretti dello Stato ai quali questo, pel migliore conseguimento dei propri fini, commette e delega parte dell'attività sua. E quanto più ha coscienza di questo intimo rapporto, tanto più esso vigila sulle scuole non sue e pure sue e ha cura che esse

concorrano a quell'opera medesima che esso spiega nel campo scolastico ».

Ma la libertà di insegnamento implica eguaglianza assoluta dei discenti — qualunque sia la loro provenienza — dinanzi agli esaminatori, e eguaglianza assoluta non esiste quando non si verifichino alcune condizioni la cui mancanza è pregiudicevole all'intero principio: prima di tutte, la non trasformazione dell'insegnante in giudice dei giovani che abbia preparato.

Il professore delle scuole medie governative ha il diritto di vagliare, attraverso i tre, o quattro o cinque anni del rispettivo corso, i giovani affidatigli ed ha il diritto di selezionarli nella maniera che più gli talenti: al termine, però, della sua fatica, ogni ingerenza nella estimazione dell'alunno, divenuto candidato, è illegittima ed ogni partecipazione al giudizio inopportuna.

E' certo, quindi, che non consentaneo con il senso della Riforma sia stato permettere che delle Commissioni per gli esami di Stato facessero parte professori del luogo o, peggio ancora, che a comporre una Commissione, destinata a funzionare in due o tre provincie, fossero chiamati professori di tutt'e due o di tutt'e tre le sedi.

Chè, se la presenza di un professore — giudice dei propri alunni — fatalmente conduce a inevitabili inconvenienti alterando la fisonomia dell'esame e invalidando il sostrato della premessa ideale, la presenza di più professori-giudici che debbano passare dalla città dove abbia insegnato uno di loro alla città ove abbia impartito lezioni un altro fra essi, può turbare veramente la serenità delle prove ingenerando sospetti di compromessi, infondati di sicuro, ma non per questo meno ovvii e meno spontanei; il professore, giudice, ha da essere un po' come la moglie di Cesare: superiore a qualunque malignazione.

***

Gli inconvenienti rilevati per gli esami di Stato finali sono via via scomparsi e ricomparsi a seconda delle vedute e delle simpatie dei reggitori, ma le incongruenze che hanno afflitto, *ab initio,* gli esami di Stato intermedi — gli esami di Stato che dànno àdito ai corsi — non hanno subìto oscillazioni e sono rimaste imperturbate ed immote nell'alternarsi di correnti e di indirizzi.

Negli esami di Stato finali, accanto al professore governativo che conosceva se non tutti, quasi tutti gli alunni da interrogare e che da loro era ben conosciuto — condizione di particolare favore per i candidati interni e di evidente sfavore per i candidati esterni — c'era, almeno, il membro esterno, c'era lo esperto, che, alla meglio, poteva, sotto certi riguardi, equilibrare la bilancia, impedendo che essa traboccasse da un lato; negli esami di Stato intermedi, negli esami di Stato per essere ammessi al corso superiore di una scuola media, invece, nessuna guarenzia è offerta e nessun contrappeso è stabilito per dare all'insegnamento privato il suo portavoce, per porgere agli esterni un corrispettivo che spiani il dislivello e che compensi ed elevi la loro innegabile inferiorità.

L'abbaglio è palese: se la Scuola privata, secondo la felice espressione del Gentile, è nello Stato di cui costituisce un organo indiretto investito di una missione analoga alla missione assegnata alla Scuola governativa, non v'ha motivo che i giovani da essa preparati, presentandosi al controllo statale, non debbano trovarsi sopra un medesimo piano con i compagni interni: la equiparazione degli oneri dinanzi al giudizio dello Stato è la condizione principe della libertà d'insegnamento bandita e voluta dalla Riforma.

E giacchè siamo sulla via dei rilievi per rendere la legge sempre più corrispondente ai fini che la Riforma si è prefissa di

raggiungere, non è fuori di luogo notare la bizzarria di un'altra disposizione purtroppo ancora vigente: della disposizione che obbliga i candidati esterni ad esibire alle Commissioni esaminatrici un resoconto degli studi fatti, con relativo elenco delle opere e degli autori consultati.

La stranezza della disposizione sta, precipuamente, nella ingenuità che la anima: il candidato esterno deve presentare un sommario del lavoro compiuto e codesto sommario potrà o non potrà essere giudicato sufficiente dalla Commissione esaminatrice.

Ma è una involontaria instigazione alla insincerità, codesta, che si risolve in un probabile danno del giovane leale e in un indefettibile guadagno per il giovane imbroglione: perchè il giovane leale che scriva sul foglio solo quello che ha studiato, solo quello che ha appreso, affronta l'alea di non poter nemmeno presentarsi alle prove, in seguito al giudizio di insufficienza pronunziato sulla sua preparazione da Commissari un pochino severi, mentre il giovane scaltro, che sfrontatamente metta sulla carta non soltanto quello che sa ma anche quello che non sa, è sicuro di superare, almeno, il primo scoglio e di affacciarsi alla battaglia decisiva dell'esame.

Da una consimile premessa non è affatto assurdo che derivi una non confortante conclusione: che i candidati esterni — *tutti,* in blocco — siano indotti a presentare elenchi non sinceri a bella posta gonfiati e rimpinzati di falsità.

Il rimedio? Il rimedio è semplicissimo: permettere che all'esame i giovani vadano senza dichiarare come e quanto siano preparati.

Sarà un gran male? Non sarà nè un male nè un bene, ma una cosa logica, vista la situazione che sta per verificarsi con l'applicazione integrale della Riforma.

Finchè la Riforma non era applicata in pieno e finchè erano necessarie le disposizioni transitorie, sembrava legittimo che ai

Commissari venisse offerto un mezzo per procedere a una eliminazione preventiva degli elementi più scarsi e più manchevoli; ma da quando l'esame di Stato senza restrizioni e senza condiscendenze verte sui postulati fissati dai programmi ministeriali, è superfluo pretendere di conoscere in anticipo quale sia la preparazione degli aspiranti; non si abbia paura: se i candidati siano o non siano preparati lo noteranno gli esaminatori nella revisione dei lavori scritti, e più, nella discussione agli esami orali. Sotto il loro occhio, il giovane furbo non potrà giuocare e il giovane timido sarà in grado di far emergere il suo valore: esterni ed interni si troveranno in condizione di perfetta eguaglianza. Avremo, insomma, il trionfo completo — per quanto è umanamente possibile — della libertà d'insegnamento quale il legislatore l'ha concepita e quale ha desiderato di realizzare.

III.

SCUOLA PUBBLICA E SCUOLA PRIVATA

La Federazione nazionale tra gli insegnanti privati ha, un po' di tempo addietro, formulato alcune proposte non indegne di studio, per migliorare il trattamento riserbato dalla legge ai candidati privatisti.

Essa ha domandato:

1°) che un rappresentante della Scuola privata intervenga anche negli esami di ammissione ai corsi medi, inferiore e superiore, come facente parte della Commissione:

« se detti esami — ha commentato — sono anch'essi esami di Stato, è giusto che siano regolati con i medesimi criteri degli altri; altrimenti, se ne tolga la obbligatorietà per gli alunni della scuola privata, così come fu tolta per gli esami di ammissione al Ginnasio superiore »;

2°) che, essendo stato ridotto l'esame di abilitazione tecnica a un esame di cultura professionale; essendo stata soppressa la parte d'esame statale sulle materie di cultura generale insegnate nel primo biennio del corso superiore, ed essendo stata codesta parte dell'antico esame finale sostituita con una semplice dichiarazione di passaggio da ottenere o con gli scrutini dopo il secondo anno o con la approvazione agli esami di promozione o di ido-

neità al terzo, si elimini la grave disparità che si è venuti a creare nei confronti dei candidati esterni a paragone degli interni, rendendo obbligatorio per tutti l'esame di ammissione alla terza classe.

E le due proposte sono non immeritevoli di considerazione non soltanto perchè denunziano la stranezza di una situazione che contrasta con lo spirito più vivo della Riforma scolastica, ma, anche, perchè additano una via di uscita non disagevole.

E non curiamoci delle trepide preoccupazioni di certa buona gente che si è scandalizzata nel vedere degli insegnanti riunirsi in assemblea per esprimere voti e formulare proposte: non si tratta *de iure condito;* si tratta *de iure condendo,* e l'*ius condendum* diventa *ius conditum* proprio sol quando la discussione e la prova hanno messo a nudo necessità ed esigenze nuove.

Per di più, non credo che sia in armonia non dico con lo spirito della Riforma scolastica ma con tutto il clima dei tempi attuali, l'irrigidirsi dietro il paravento di un comma o di una circolare ogni volta che viene agitata una idea che contrasti con la situazione vigente: adottando una condotta simile, si corre rischio di apparire — se non proprio di essere — degli statici, insensibili ai consigli e ai suggerimenti della esperienza: e la esperienza è una grande maestra cui val la pena di porgere l'orecchio attento e premuroso.

Caso mai, ci sarebbe da stabilire fino da ora — e da stabilirlo non soltanto per gli esami statali di ammissione ma per tutti gli esami di Stato — per *tutti* dacchè in *tutti* è concedibile che intervengano i rappresentanti della Scuola privata — che nella scelta di codesti rappresentanti non si proceda con criteri esclusivistici, che ci sia una equa valutazione degli interessi delle varie scuole prescindendo dalla loro indole e, in ispecie, dal loro colore.

La prima proposta, dunque, si rivela accettabile, al di fuori di ogni sospettosa trepidazione e indipendentemente da qual-

siasi perfezione o imperfezione di leggi o di regolamenti: è accettabile e buona in sè e per sè.

Ma se accettabile e buona è la prima proposta, ancora più buona e più accettabile è la seconda, che reclama un esame di ammissione alla terza classe superiore dell'Istituto tecnico per tutti i giovani indistintamente esterni o interni che siano.

Lascio da parte le considerazioni particolari con le quali si è voluto accompagnare la richiesta: la questione centrale è semplicissima e riflette la opportunità di completare, con un provvedimento unanimemente reclamato, la savia disposizione che, superate le titubanze dei primi anni della applicazione della Riforma, ha giudiziosamente limitato l'esame di Stato finale negli Istituti tecnici alle materie professionali del secondo biennio.

Il motivo addotto dai Federati, dai quali un esame statale alla fine del primo biennio è giudicato indispensabile in omaggio alla convenienza di porre su un piano identico i candidati interni e i candidati esterni, è importante, ma non è il solo: l'esame di Stato alla fine del primo biennio si rivela giustissimo *anche* per dare un crisma alle materie culturali che cessano col secondo anno del corso superiore; il primo biennio del corso superiore è un corso a sè, ed è pacifico che al termine di ogni corso intervenga un esame di Stato: nulla si oppone, in conseguenza, che per adire alla terza classe ci sia un esame statale che sanzioni, in una foggia qualsiasi, il lavoro compiuto nei due anni anteriori.

Naturalmente, bisognerebbe procedere, nel contempo, a una revisione dei programmi e degli orari, raggruppando nel primo biennio le materie culturali e nel secondo biennio le materie professionali; ma una elaborazione siffatta non è stata riconosciuta e promessa una volta dallo stesso on. Ministro in una non obliata circolare?

E non si parli di diritti dello Stato, di superiorità della scuola governativa, di inferiorità della scuola privata, per amor di Dio!

Lo Stato ha il pieno diritto — diritto che è dovere — di *controllare* l'insegnamento impartito ai giovani, ma non accarezza nessuna smania e nessuna velleità monopolistica. La differenza — una delle tante — che distingue lo Stato fascista dallo Stato demoliberale in materia di istruzione è precisamente questa: che lo Stato fascista vuole la libertà d'insegnamento, il che è quanto dire: vuole lasciare che l'insegnamento venga dato a condizioni eguali anche da enti che non siano quelli alle sue dipendenze immediate, laddove lo Stato demoliberale, pur ammettendo e consentendo l'esistenza della Scuola privata, esercitava, poi, a danno di essa, una opera violenta di contrazione e di coartazione.

Facciamo osservazioni più serie.

Per gli esami di Stato finali, il legislatore — nella fase più felice della Riforma — ha chiamato a funzionare da giudici professori tutti estranei agli istituti dai quali i giovani provenivano ma non ha escluso che nei così detti membri esterni non fosse adombrabile una rappresentanza della libera cultura.

Negli esami di ammissione, invece, non esiste una così rigida eliminazione dei professori che abbiano preparato i candidati; a far parte delle rispettive commissioni sono chiamati *e* professori del corso superiore che dovranno ricevere i giovani *e* professori del corso inferiore che li abbiano o non li abbiano istruiti.

Nonostante, però, codesta non affermata dispensa dei professori che abbiano preparato i candidati interni nel corso precedente, la buona norma ha consigliato sempre di seguire *anche* negli esami di ammissione i criteri determinati e stabiliti per gli esami di Stato finali, dando ai professori che non abbiano istruito i candidati una posizione di netta preminenza.

Gli esami di ammissione, allora, non ostante ogni quisquilia, hanno, nella mente del legislatore, una fisonomia analoga a quella degli esami di Stato di chiusura degli studi medi e, quindi,

non v'ha ragione che non possano accogliere, essi pure, quel rappresentante della istruzione non statale che la legge, sotto forma e sotto veste diversa, sancisce per gli esami di maturità o di abilitazione.

Ed eccoci, così, alla proposta di un esame obbligatorio per tutti coloro — interni o esterni — che aspirino ad iscriversi al secondo biennio del corso superiore degli Istituti tecnici.

Rammentiamo: prima — fino al 1927 — negli Istituti tecnici c'era l'esame di Stato *anche* per le materie del primo biennio; adesso, invece, l'esame di Stato è rimasto solo per le materie del secondo biennio; per le materie del primo biennio, l'esame di Stato è sostituito da un semplice esame di idoneità.

La incongruenza, perciò, che i Federati denunziano e che gradirebbero veder eliminata non sta solo in una reale disuguaglianza di trattamento cui gli esterni, a differenza degli interni, sono sottoposti, ma, e più, nell'aver fissato un puro esame di idoneità alla fine di un biennio che segna un corso a sè, di grado inferiore rispetto al biennio che segue: ed ognun sa che l'esame di Stato esiste nella nostra legge proprio al termine di ogni corso col quale si concluda un certo ciclo di studi.

Dato, perciò, che le materie culturali sono concentrate tutte o quasi tutte, nel primo biennio del corso superiore, io non vedo perchè alla chiusura di esso biennio — alla chiusura di esso *corso* — non debba stare un vero e proprio esame di Stato.

— Nuove spese? Nuovi aggravi? — Ma è stato probabilmente per le non illegittime preoccupazioni finanziarie che si è proposto e si propone di mettere al termine del primo biennio un esame statale approssimabile all'esame per l'ammissione al corso superiore, un esame di Stato che non graverebbe affatto, o graverebbe in modesta misura, sulla economia nazionale. Qualora non ci fosse stata, e non ci fosse, la preoccupazione finanziaria, sarebbe discutibile se anche per le ammissioni non converrebbe chiedere addirittura un esame di Stato del genere dell'esa-

me finale, fatto, cioè, da professori estranei all'istituto che è sede della Commissione.

La Scuola privata, con ogni verisimiglianza, non è assurta e stenta ad assurgere all'altezza cui la Riforma desidera di vederla pervenire, per i continui intralci posti a una sua reale ed effettiva valorizzazione.

La Scuola privata non ha ancora trovato la retta via non per sua colpa, o, almeno, non per sua colpa intima ed esclusiva.

IV.

LIBERTÀ E RESPONSABILITÀ

La libertà del docente è responsabilità e la responsabilità è, e vuole essere, libertà; ma, affinchè l'insegnante sia tenuto a render conto dell'opera sua, bisogna che egli possa insegnare come vuole, che sia padrone di disporre la materia secondo il suo talento.

Toglietegli la facoltà di girare a suo agio, prescrivetegli il sistema ed il metodo, imponetegli la divisione e la distribuzione del lavoro, e voi avrete distrutto la sua libertà, ma avrete, anche, annientato la sua responsabilità.

La unione dei due termini era sembrata al Gentile così inscindibile da renderlo fautore della soppressione quasi completa dell'Ispettorato centrale per le scuole medie da lui ridotto a tre membri.

« Io sono persuaso — egli dichiarò il 5 febbraio 1925 al Senato — che la scuola sia individualità spirituale, che la scuola non ammetta interventi estranei e indiscreti, che nella scuola lo scolaro si debba trovare con il suo professore, e il professore con il suo scolaro, a formare una vita intima, una vita senza sospetto di giudici che ci vengano improvvisamente dall'esterno. I pro-

fessori insieme con il Preside compiono perfettamente questa individualità che deve chiudersi in se stessa e sottrarsi ad ogni invasione e intrusione che non potrebbe non arrestarne e turbarne la vita.

« Possono darsi dei casi — soggiunse — in cui (e l'autorità scolastica superiore avrà sempre modo di esserne avvertita) questa sacra vita intima della scuola sia violata e scossa da attriti o conflitti insanabili senza l'intervento di ispettori. Può la scuola essere minacciata da germi interiori malefici che richiedano un intervento straordinario. Ma, normalmente, la scuola va rispettata, ogni insegnante ha diritto al rispetto della sua libera coscienza che sarà in funzione della sua cultura, del suo modo di concepire la propria missione scolastica; lasciate che egli adempia a modo suo — e del resto sarebbe difficilissimo indirizzarlo a modo nostro — la sua missione ».

Non insisto sul problema dell'Ispettorato centrale: se debba esistere o no, se è stato bene ridurlo, se è stato bene ristabilirlo, se sarebbe bene sopprimerlo.

Forse, la questione va posta non crudamente e nudamente, ma integrata con altre domande; probabilmente non basta chiedere: — l'Ispettorato per l'istruzione media ha da rimanere o ha da scomparire? — ma aggiungere: — e qualora debba rimanere, quali còmpiti e quali funzioni devono essergli assegnati? — chè, appena il quesito sia corredato di questo codicillo, non parrà più del tutto strana e campata in aria la tesi di conservare l'Ispettorato a patto, però, che gli venga conferita un'autorità decisiva, a patto che esso costituisca il consesso supremo della Scuola media, a patto che formi alcunchè di simile allo Stato Maggiore dell'Esercito: un organismo alle dirette ed esclusive dipendenze del Ministro col quale collàbori non compilando statistiche destinate a esser lette da pochi o eseguendo inchieste di effetti limitati, ma accompagnando l'instancabile e irrefrenabile cammino della scuola, escogitando sempre nuove provvidenze, controllando gli

effetti delle disposizioni impartite, diventando, in breve, la mente direttiva di tutta quanta la istruzione media italiana.

Ma giova passare oltre e intrattenersi, piuttosto, su i programmi che i professori redigono al principio dell'anno scolastico e su una disposizione che eguaglia — negli effetti della iscrizione al Liceo scientifico o ai corsi superiori dell'Istituto tecnico o dell'Istituto magistrale — l'approvazione riportata, indifferentemente, all'esame di ammissione a uno dei tre Istituti superiori.

I professori sono tenuti a redigere non il programma della materia da svolgere in un solo anno scolastico, ma il programma della materia da svolgere durante gli anni in cui quella disciplina è insegnata e che precedono un dato esame di Stato.

Il programma non deve essere, perciò, una scheletrica ripartizione che disponga la materia anno per anno, trimestre per trimestre, ma ha da esprimere i concetti ai quali l'insegnante si ispirerà nella attuazione del suo lavoro; ha da essere non un elenco freddo e scialbo di nomi e di cifre, ma una manifestazione di vita, di fede e di volontà.

Il programma assurge, così, a prova del valore dell'insegnante, a documento della personalità sua, a espressione del suo ingegno, della sua cultura, della sua abilità, e diviene un atto importantissimo per un'equa valutazione dei suoi meriti.

Ma, acciocchè l'atto significhi, davvero, quello che il legislatore si è ripromesso, necèssita che il professore sia libero nel compilarlo: che non ascolti voci estranee, che non subisca influenze, che interroghi esclusivamente il suo « io » e che sia e che rimanga « lui » e lui solo: e che debba essere e rimanere lui, e che debbano essere e restare intatte la sua anima e la sua coscienza conviene non semplicemente nè esclusivamente in quelli Istituti nei quali egli non abbia colleghi ad insegnare la medesima materia, ma anche e più nelle scuole impiantate su due o tre corsi, dove per una data disciplina ci siano diversi professori.

Sempre, in ogni ora, in qualsiasi situazione, il docente ha

l'obbligo di non subordinare la sua intelligenza alle vedute estranee, e sempre e in ogni scuola disposta su qualsiasi numero di corsi, i programmi separati e distinti hanno da conservare la freschezza e la originalità delle manifestazioni spontanee.

Non programmi collettivi, quindi, non programmi uniti, non programmi concordati, ma programmi particolari, personali, che siano indici della essenza spirituale degli autori: toccherà alla prova del fuoco, toccherà all'esame di Stato decidere quale di codesti programmi sia migliore, quale dei metodi seguìti abbia dato frutti più copiosi, quale sistema abbia più completamente e profondamente plasmato il cervello ed il cuore dei giovani.

Il giudizio, in conclusione, sul valore dell'insegnante è ammissibile attraverso il saggio dell'esame di Stato, qualora il professore sia messo in condizione di esser responsabile, e responsabile è solo quando sia libero: responsabilità è libertà.

E appunto perchè il binomio è inscindibile, appunto perchè i due termini sono inseparabili, temo che un pocolino, almeno in apparenza, stoni il disposto che parifica per ogni effetto la ammissione al Liceo scientifico, la ammissione al corso superiore dell'Istituto tecnico e la ammissione al corso superiore dell'Istituto magistrale.

Il professore di una sezione dell'Istituto tecnico che guidi gli alunni attraverso i vari anni di studio all'esame di abilitazione, potrà esser tenuto responsabile dei risultati — nei casi, si capisce, in cui cotale vagliatura di responsabilità sia possibile — se, all'inizio del corso, avrà operato *lui* la debita scelta, se avrà compiuto *lui* la doverosa selezione, ma, come, in quale maniera esisterà una pur minima responsabilità sua, se la scolaresca gli risulterà composta non solo degli elementi da lui scelti e selezionati, sibbene anche degli elementi piovutigli da altre parti, dal Liceo scientifico o dall'Istituto magistrale?

E meno male quando si tratti di giovani che vadano al corso

superiore dell'Istituto tecnico o dell'Istituto magistrale dopo esser stati ammessi al Liceo scientifico, ma quale contraddizione e quale pericolo maggiore risulteranno infallantemente quando si tratterà del Liceo scientifico, popolato, oltre che dagli ammessi negli esami appositi sostenuti nella scuola, dai transfughi già ammessi all'Istituto magistrale o all'Istituto tecnico ?

Il Liceo scientifico ha veste ed ufficio più alto dell'Istituto tecnico e dell'Istituto magistrale: mentre l'Istituto tecnico e lo Istituto magistrale chiudono gli studi con l'ultimo anno, abilitando, essi, all'esercizio di una professione, il Liceo scientifico, fornito di una più ricca dotazione di materie e indirizzato a una più completa e più profonda formazione spirituale, aprendo l'adito alle Facoltà universitarie conferisce a preparare la classe dirigente più eletta della Nazione.

Or come volete sentenziare dei pregi o dei difetti di un professore di una scuola simile, che conduca alla battaglia per entrare all'Università una schiera di giovani dei quali, alcuni, egli abbia pesato co' suoi criteri ed altri gli siano capitati addosso dopo aver giuocato tra il molto latino e il poco latino, tra la stenografia e la non stenografia, maneggiando abilmente tutti i ripieghi che valgano a sfuggire a un esame difficile e ad arrivare in porto senza troppa fatica?

La limitata libertà dell'insegnante infirma la sua responsabilità e dalla dissonanza deriva un turbamento alla intera compagine della Riforma.

V.

LA SCUOLA MEDIA INFERIORE UNICA

La possibilità lasciata ai giovani di presentarsi agli esami di ammissione al Liceo scientifico o al corso superiore dell'Istituto tecnico o dell'Istituto magistrale per essere poi iscritti in una delle tre scuole, indifferentemente, ha autorizzato il sospetto che la concessione rivelasse una mal celata simpatia per la scuola media inferiore unica: quella possibilità è parsa il primo gradino per arrivare a una fusione destinata a segnare la fine della scuola inferiore multipla, voluta e stabilita dalla Riforma.

Ma il sospetto era ed è del tutto gratuito ed infondato: la scuola media inferiore unica ha avuto da due decenni definitiva liquidazione.

* * *

Di scuole medie inferiori « uniche » ne sono state concepite parecchie: la scuola unica più radicale e più esplicita avrebbe dovuto tenere insieme per alcuni anni postelementari gli alunni — *tutti* gli alunni — che aspirassero ad avere una istruzione un po' superiore a quella impartita nella scuola primaria, e nella quale sarebbero confluiti e i giovani desiderosi di proseguire gli studi fino al raggiungimento di una laurea universitaria, e coloro che

intendessero di frequentare gli Istituti tecnici o gli Istituti magistrali, e gli altri che, dopo un certo tempo, desiderassero di liberarsi da ogni fatica scolastica.

Una simile scuola unica avrebbe sostituito il Ginnasio che avvia al Liceo classico, il corso inferiore dell'Istituto tecnico che prepara alle sezioni di ragioneria e di agrimensura e al Liceo scientifico, il corso inferiore dell'Istituto magistrale, e — *dulcis in fundo!* — la or morta Scuola complementare.

C'era, poi, una seconda specie di scuola unica meno lata e meno comprensiva, che, riconosciuta la insufficienza della Scuola tecnica o complementare che dir si voglia, si proponeva di essere scuola preparatoria per tutti i rami superiori della scuola media, fossero essi fine a sè medesimi, fossero, invece, preparatori agli studi superiori: siffatto secondo genere di scuola unica lasciava indisturbati i giovanetti della felicemente defunta Scuola tecnica, ma pretendeva di raccogliere sotto le sue ali gli alunni di tutti i corsi inferiori vigenti: Ginnasio, Istituto tecnico, Istituto magistrale.

Oltre i due citati esempi di scuola unica, ne sono stati escogitati altri due: l'uno, comparso, sostenuto e trombato solennemente parecchio tempo fa, e un altro che si è, più o meno brillantemente, affacciato in epoca recente: la scuola unica che dovrebbe servire per i soli alunni delle scuole di alta cultura classica e scientifica, per gli alunni destinati, appunto, a frequentare i Licei classici o i Licei scientifici odierni; e la scuola unica che, prendendo le mosse da questo o da quel tipo di scuola unica già illustrato, vorrebbe ospitare i giovani che intendano seguire il Liceo classico, il Liceo scientifico e l'Istituto magistrale.

Intrattenersi a parlare separatamente di ciascuno dei cinque tipi di scuola unica sopra accennati, è pressochè ozioso; pur differenziandosi nei particolari, pur distinguendosi nella estensione della loro attività e della loro competenza, essi si informano a presupposti e a princìpi che, se furono già vittoriosamente

confutati quando il demoliberalismo teneva incontrastato il campo nelle più disparate manifestazioni della vita italiana, dovrebbero, *a fortiori,* essere aprioristicamente rigettati da quanti, nel clima nuovo creato dal Fascismo, sentono la grandezza del còmpito formativo assegnato alla Scuola.

I concetti — dirò meglio: i preconcetti — ai quali i fautori della scuola unica, più o meno estesa, più o meno larga, si attaccano per sostenere la loro tesi, sono diversi; ma, ora apertamente confessati, ora prudentemente nascosti, implicano globalmente una mentalità superata e rivelano un sostrato di idee e di sentimenti che non coincidono affatto con i sentimenti e con le idee che l'attualità comporta.

Presupposto non confessato: « la scuola deve essere per tutti; la scuola media, come la scuola elementare, deve essere aperta a tutti; la scuola media deve essere democratica; *ergo,* la scuola media inferiore unica è la scuola democratica per eccellenza ».

In essa — attingo alla bella Relazione da Alfredo Galletti (antiunicista convintissimo) presentata sull'argomento al VI Congresso nazionale degli Insegnanti medi, tenuto a Firenze nel 1909 — trovano posto e sono trattati allo stesso modo il ricco e il povero, il giovanetto destinato agli studi universitari e il prossimo futuro commesso di negozio, « i quali — la frase risale a un ventennio fa, ma, *mutatis mutandis,* si attaglia anche alla situazione scolastica che, eventualmente, verrebbe a crearsi domani — stando insieme a scuola per alcuni anni, diventeranno buoni amici e, voglia Dio, fratelli ».

Senonchè — osserva il Galletti — tutto sta a vedere se sia migliore democrazia (e io aggiungo più semplicemente: se sia migliore buon senso) quella che dà a tutti i piedi la stessa scarpa o quella che dà ad ogni piede la scarpa che gli abbisogna e magari una scarpa di ricambio: « Non v'ha ineguaglianza peggiore di quella che vuole trattare alla stessa stregua individui che han bisogno di trattamento differente. E' facilissimo mettere in un

sacco i topi e i gatti, e tenerli un poco insieme: il difficile è assicurare che la prova dia buon risultato ».

Tutta la politica scolastica seguìta in Italia per mezzo secolo fino all'avvento del Fascismo, è stata una politica falsa che, sotto il manto di una pseudodemocrazia, ha celato la più assurda e incongruente incomprensione dei bisogni reali del Paese e degli interessi effettivi delle famiglie e dei giovani: è stata questa politica, o, per meglio dire, non già politica, ma deplorevole dilettantismo politicante, che ha accozzato nel Ginnasio i temperamenti più disparati, confondendo in un conglomerato ridicolo i candidati alle più umili e i candidati alle più elevate professioni, rendendo, perciò, un pessimo servizio agli uni e agli altri.

La scuola unica di qualunque tipo e di qualunque forma non farebbe che aggravare gli inconvenienti deplorati in addietro, pretendendo di livellare e di eguagliare forze e elementi che, per natura, sono inlivellabili e ineguagliabili: errore madornale, errore marchiano, che ha fatto, ieri, prosperare le più ridicole e sciocche posizioni scolastiche, e che determinerebbe, oggi, il disordine e il caos più grossolano negli Istituti che, con passo lento ma sicuro, si incamminano a una confortante prosperità.

E veniamo al presupposto gridato a piena voce e che fa le spese di tutti gli unicisti vecchi e nuovi: il rispetto alla giovinezza.

« Noi — si dichiara — non abbiamo il diritto di imporre a un fanciullo appena decenne una scuola specifica che lo prepari, almeno nelle sue linee evidenti, a una professione determinata; noi non dobbiamo dire a un bambino: — tu devi accontentarti della scuola A o della scuola B. — Una scuola che costringa il ragazzo a scegliere la professione a 10 anni, è una scuola iniqua e inumana; lasciamo che i fanciulli restino insieme fino ai 14 o ai 15 anni, e allora vedrete: gli uni si fermeranno spontaneamente e gli altri più spontaneamente ancora proseguiranno ».

Ma i banditori di questo verbo hanno dimenticato e dimen-

ticano varie cose, principalmente che la scelta del tipo di scuola media dipende da una infinità di coefficienti.

Perchè le famiglie, tutte le famiglie, non mandano i loro figlioli indistintamente al Ginnasio? Perchè ci sono della famiglie, che scelgono l'Istituto tecnico, altre che optano per l'Istituto magistrale e altre che prediligono la Scuola professionale?

Perchè la scelta è in rapporto alla conoscenza che hanno i genitori delle attitudini dei propri ragazzi, perchè è strettamente connessa con la cultura, le aspirazioni, le disponibilità finanziarie delle famiglie. In almeno novanta casi su cento, le famiglie non aspettano che i figlioli giungano a tredici o a quattordici anni per sapere, all'ingrosso, la via da assegnar loro: nessun medico, nessun avvocato, nessun ingegnere, da che mondo è mondo ha mandato il figlio decenne alla Scuola tecnica o alla Scuola complementare, con l'intenzione recondita di riservarsi, dopo tre anni, la decisione di fermarlo o di fargli continuare gli studi, come nessun impiegato modesto, nessun usciere, nessun artigiano, nessun operaio si è sognato mai di essere incerto sulla carriera futura dell'amato rampollo.

C'è il caso della speciale disposizione di un fanciullo, il caso del ragazzo, povero, di grande intelligenza, che erratamente venga inviato a una scuola professionale; ma, anche qui, le ragioni degli unicisti non reggono. Mai e poi mai è accaduto che a un giovanetto povero, il quale o a dieci anni, all'epoca della sua iscrizione a una scuola media, o più tardi, durante il suo permanere in una scuola professionale, abbia mostrato una intelligenza non comune, sia stata preclusa la possibilità di adire a una scuola che prepari agli studi superiori o, addirittura, alle Università.

Gli istituti medi non difettano di sussidi, di borse di studio, di premi di incoraggiamento, nè i Presidi e gli Enti — riconosciamolo a loro onore — hanno mai lesinato agevolazioni di ogni genere per favorire il giovanetto di ingegno raro. Lo stesso

esame di idoneità, aperto a tutti, libero a tutti, che a tutti consente di passare da un tipo di scuola ad un altro, è la garanzia più salda per far emergere un alunno meritevole. Certo, l'esame di idoneità è, come l'esame di ammissione, uno scoglio un po' duro; ma chi non qualificherà pròvvide codeste difficoltà che tendono, precisamente, a impedire che ragazzi di intelligenza mediocre siano incoraggiati da eccessive facilitazioni a infiltrarsi con leggerezza in iscuole e in istudi non confacenti ai loro bisogni, alle loro forze e ai loro interessi, per diventare poi — pericolo sociale e nazionale gravissimo — dei malcontenti e degli spostati, inutili a sè e agli altri?

VI.

LA SCUOLA INFERIORE MULTIPLA

La Scuola unica, o estesa a tutti i tipi di scuola media inferiore o limitata ad alcuni di essi, non ha ragione di esistere: e non l'ha non solo perchè non contano i motivi politici — la scuola democratica! — o i motivi pseudopedagogici — la opportunità di riservare ad età più progredita la determinazione della carriera di un ragazzo — ma anche perchè essa realizzerebbe la più assurda scuola preparatoria che, sotto il pretesto di fornire ai ragazzi i « rudimenti delle cognizioni che sono base di ogni studio e indispensabili a chiunque vive della vita moderna », si risolverebbe, alla fine, in una scuola di colore enciclopedico, la meno atta a formare gli intelletti e i caratteri che il Fascismo vuole plasmare.

In sostanza, quei tali « rudimenti di cognizioni indispensabili » altro non sono che la famosa « cultura generale dell'uomo e del cittadino ». Sono, per chi ben guardi, la piccola enciclopedia Hoepli in cui ogni insegnante metterà un pizzico delle cognizioni da lui predilette, una infarinatura di un po' di tutto che è, alla stretta dei conti, un po' di niente: la negazione di qualsiasi vera cultura, la uccisione della intelligenza e la rovina della scuola.

Non illudiamoci: non esistono « rudimenti di cognizioni » nè l'alunno è un signor « chiunque » che possa prendersi il lusso di saggiar « ogni studio ».

L'alunno — è stato acutamente osservato — è un individuo vivente, in carne ed ossa, che ha determinati bisogni di cultura, relativi alle sue condizioni sociali e alle sue forze intellettuali, e la scuola media inferiore non deve già porgergli un farraginoso accozzo di nozioni, ma deve educare e sviluppare in lui le attitudini caratteristiche che meglio conferiscano alla affermazione della sua personalità.

Lo so: qualche unicista potrebbe dire, a questo punto, che la scuola unica ha precisamente lo scopo di saggiare proprio le attitudini del ragazzo con l'esercizio libero e completo di tutte le facoltà in modo che egli sia in grado di scegliere la sua professione quando, dalle ripetute prove, sia stato persuaso di avere certe speciali, particolari inclinazioni. Ma, è agevole obiettare che da nessun esperimento e per nessuna indagine, si è mai riusciti a distinguere negli alunni l'attitudine a diventar maestri dall'attitudine a diventar ingegneri. Si asserisce che è impossibile scorgere le attitudini e le tendenze in un bimbo di 10 anni; ma dove e da chi è stato dimostrato che tale distinzione sia facile, fondata e di esito sicuro, quando quei cari marmocchi decenni saran diventati giovanetti di tredici o di quattordici anni?

L'abbaglio degli unicisti, anche nei riguardi di cosiffatte considerazioni, risiede nella sconoscenza della personalità del fanciullo: per loro, il fanciullo non è « una energia spirituale », più o meno potente, che la scuola deve addestrare, con la minor perdita di tempo e con la più scrupolosa economia di sforzi, a quel genere di attività che la intelligenza comporta e che le condizioni di famiglia, le necessità materiali — e ideali — della esistenza e le opportunità locali impongono o consigliano, nè, per loro, è logico che la scuola debba accoglierlo al più presto

e disciplinarlo e volgerlo alla sua futura attività con lo studio di determinate materie, scelte, raggruppate, coordinate in vista di un fine ben chiaro, con un metodo educativo omogeneo e continuato; no: per gli unicisti, il fanciullo che entra nella scuola media « è come un fascio di attitudini distinte, alcune vivaci, altre fiacche, altre atrofizzate o assenti che l'insegnante deve saggiare ad una ad una misurandone la intensità. Per costoro, le facoltà degli adolescenti sono come tanti campanelli elettrici che il professore deve premere ed ascoltare due, tre, quattro anni di seguito, per consigliare, uno, a sviluppare le facoltà dell'agrimensore, un altro le facoltà dell'ingegnere, un terzo a coltivare la faccia tosta del commesso viaggiatore e un quarto a raffinare la chiacchiera dell'avvocato ».

Baie! Non parliamo nè di « rudimenti di cognizioni » nè di « attitudini recondite », per carità! Le sole distinzioni serie che si possono fare in una massa di alunni, non dipendono che dalle condizioni economiche, dalla cultura e dalle aspirazioni dei genitori e dalla maggiore o minore sveltezza dei ragazzi: le condizioni economiche, culturali e morali dei genitori tendono a precisare la scelta fra le professioni minori e le professioni maggiori ed agiscono quando il ragazzo ha dieci come quando ha tredici anni, mentre la svegliatezza persuaderà la famiglia ad avviare il figliuolo a una scuola più ardua o a una scuola meno ardua sia quando egli è decenne e sia quando sia tredicenne, indifferentemente.

In breve: si può dire di un ragazzo, abbia dieci o abbia tredici anni, che è più o meno intelligente e, quindi, adatto a seguire studi più o meno complessi, ma non si può dire — a meno che non si voglia far della accademia — che egli mostri di esser portato più alla ragioneria che alle scienze, più a far l'agrimensore che il matematico, più a far il maestro che il professore.

E' stato in omaggio a questi concetti che la Riforma scola-

stica del 1923 — non balzata come una nuova Minerva dal cervello di un uomo, ma derivata da studi lunghi e pazienti ai quali hanno portato il loro contributo prezioso insegnanti e studiosi di ogni ordine e grado — ha ordinato i vari tipi di scuola media dando a ciascuno il suo bravo corso inferiore: al Liceo classico, al Liceo scientifico, all'Istituto tecnico, all'Istituto magistrale: quattro tipi di scuole quadrate, ben piantate, che accolgono all'inizio giovani che si avviano alle diverse professioni.

La selezione degli alunni, che costituisce uno dei capisaldi della Riforma e che ha esaudito un voto ripetutamente espresso dagli esperti, comincia, così, fino dal momento in cui il ragazzo si presenta alla scuola.

E badate: codesta selezione, codesto concetto che vuole separati gli alunni appena si affacciano agli Istituti medi, non è un concetto che sta a sè, isolato, senza legami e senza rapporti, ma è un concetto che si allaccia e si salda con tutti gli altri concetti regolatori della Riforma: libertà e responsabilità degli insegnanti, esame di Stato, ecc.

E' la selezione primitiva, accompagnata da una selezione ulteriore, per cui vengono risolutamente esclusi dalla scuola statale i fanciulli insufficienti, che giustifica e spiega la responsabilità — effetto logico della libertà — dell'insegnante; l'insegnante trova, alla prima classe, distinti all'ingrosso i giovani che aspirano a proseguire gli studi; trova compiuta dalle famiglie — per quelle tali riflessioni e per quei tali intendimenti accennati più su — la cernita che egli dovrà proseguire e perfezionare; ma è cernita relativamente non difficoltosa, cernita che si effettua in una massa non eterogenea, in una massa di elementi, vari per abito mentale e per prontezza di ingegno ma affini per provenienza, per educazione e per intenti.

Lo Stato, che ha esercitato già il suo primo controllo, alla ammissione, su codesta folla spontaneamente selezionata, può più

praticamente e più efficacemente tornar a svolgere la sua azione verificatrice e selezionatrice a ogni passaggio da un ordine di studi inferiori ad altro ordine di studi superiori.

Immaginate voi che cosa diverrebbe l'esame di Stato — l'esame di Stato di ammissione al corso superiore, ad esempio — quando fosse alle prese con una moltitudine in cui prevalgano gli alunni che abbiano dovuto studiar per forza le materie inutili o non necessarie alla carriera prestabilita e che piatiranno, proprio adducendo l'assurdità dell'ordinamento unicista, la approvazione e la cartoffia indispensabile per avere un posto di amanuense o di daziere?

Ve lo figurate voi il funzionamento di un esame di Stato al termine del corso di una scuola che abbia accolto promiscuamente fanciulli di tutte le razze, di tutte le origini, di tutte le levature?

La scuola media inferiore multipla, dunque, mentre risolve il problema della distribuzione degli alunni — che è problema di interesse nazionale perchè mira a dare a ciascun giovane la istruzione confacente alla sua indole, al suo ingegno e alle sue disponibilità — regola, in maniera egregia, lo svolgimento degli studi e il conseguimento degli scopi che la scuola di Stato vuole perseguire.

I tipi vigenti di scuola media inferiore non abbisognano di alcuna modificazione sostanziale: tutt'al più ci sarebbe da studiare se — visti gl'inconvenienti ai quali la comune funzione dell'esame di ammissione al Liceo scientifico e ai corsi superiori dell'Istituto tecnico e dell'Istituto magistrale dà luogo — converrebbe non già sopprimere codesta comunanza, ma dare addirittura, un corso inferiore, suo proprio, al Liceo scientifico.

VII.

LA BASE UMANISTICA

Ferdinando Martini, affermando e proclamando che un insegnamento di cultura col latino debba venir offerto a tutti — a quanti mirino all'acquisto di una istruzione culturale elevata e a quanti, più modestamente, tendano al riconoscimento delle attitudini richieste per l'esercizio di una professione — quasi mezzo secolo fa scriveva: «Lo studio del latino è indispensabile a tutti, perchè dà forza ed agilità all'intelletto; fortunato chi, uscendo dal Ginnasio, potrà seguitare in quello studio, ma non avrà in ogni modo perduto il suo tempo colui che lo abbandoni: dopo quattro anni il battesimo avrà operato, la inoculazione prodotto l'effetto suo e preserverà dalla mediocrità del pensiero, e l'adolescente, un po' per volta e quasi inconsapevole, educherà l'adulto».

A un decennio di distanza, Guido Baccelli — un maestro: un maestro nel senso più nobile della parola — fervido e convinto banditore dell'eccellenza educativa della antichità classica, propugnava lo studio del latino anche per l'agricoltura e, all'unisono con l'Emery, amava ripetere che il latino è logico complemento della conoscenza dell'italiano.

Due lustri più tardi, in una relazione presentata al Congresso dei Capi d'Istituto tenuto in Roma, il prof. Enrico De Amicis, Preside del Regio Istituto tecnico di Forlì, trattando della utilità di un corso inferiore col latino per le sezioni professionali degli Istituti tecnici, notava: « Non si dovrebbe concepire che i ragionieri, gli agrimensori e gli agronomi fossero ammessi all'esercizio delle loro professioni sprovveduti di quella cultura letteraria e scientifica che loro pure si conviene; semprechè — postillava — non si vogliano confondere, come fa taluno che mostra di non conoscerli, nè coi portalettere o commessi di negozio, nè coi canneggiatori o fattori di campagna; semprechè, di deliberato proposito, non si voglia abbassare ai ragionieri, agrimensori o agronomi il livello di cultura intellettuale, lasciandone artatamente incompleta la educazione mentale, per toglier loro, da qui innanzi, la possibilità di raggiungere quelle posizioni moralmente e materialmente eccellenti che i migliori fra essi han raggiunto tanto da non invidiare, sotto nessun aspetto, coloro che hanno percorso l'antica via della scuola classica; semprechè, insomma, non si tema e non si intenda di evitare che l'acquisto da parte anche loro di una cultura, costituisca un pericolo per altri ».

E concludeva: « Non è vero che a un ragioniere, ad un agrimensore, ad un agronomo sia del tutto superfluo quel po' di latino che valga a permettergli di apprenderne ancora se crederà di averne bisogno, perchè il latino è elemento indispensabile della nostra educazione nazionale, perchè non si può essere uomo colto in Italia senza una discreta conoscenza della lingua latina, e perchè, infine, un ragioniere, un agrimensore o un agronomo, alla stessa stregua, ad esempio, di un notaio, ha il dovere di diventare una persona colta e il diritto che la scuola gli dia modo di farsi tale ».

Alle parole del Martini, del Baccelli, del De Amicis, potrebbero essere aggiunte mille altre voci di morti e di vivi, di per-

sonaggi illustri e di umili studiosi, di letterati e di artisti, di tecnici e di scienziati, concordi nel riconoscere l'alta funzione formativa che il latino compie nel foggiare l'anima nazionale italiana.

Luigi Settembrini, dalla cattedra che era cattedra di fervido ed acceso patriottismo, dopo aver constatato che, per effetto della Rivoluzione francese, la lingua latina era scomparsa dagli usi civici e andava uscendo anche dalle nostre scuole, dichiarava con amarezza che il decadimento era logico e magari necessario, ma subito aggiungeva: « Guai, però, all'Italia, se, quando vivrà *aequo iure* con le altre Nazioni d'Europa, non ripiglierà il sacro vaso della lingua latina che contiene il tesoro dell'antico sapere e della virtù antica ».

E un moderno — uno fra gli innumerevoli — Angelo Cammarosano, R. Provveditore agli Studi, in un articolo interessantissimo, ha esposto alcune osservazioni di singolare freschezza: « informare — ha notato — l'educazione della gioventù studiosa italiana a criteri umanistici, è cosa, più che opportuna, indispensabile: vuol dire sentir nuovamente l'orgoglio del nome latino, riapprezzare la civiltà che da Roma si diffuse per il mondo lasciando dovunque tracce meravigliose; vuol dire riassumere la missione che il Poeta assegnava al popolo romano; vuol dire rivivere spiritualmente tutta la nostra storia nazionale che comincia non già dal 1861 o da qualche secolo prima ma da Roma quadrata e da Romolo; vuol dire penetrare l'anima e il genio della latinità, il che non è possibile senza familiarizzarsi con la lingua madre, cioè con la lingua nella quale scrissero i poeti, gli storici, gli oratori, i filosofi e i giuristi romani ». Ed ha soggiunto: « Si protesti, pure, nel Parlamento francese contro lo studio del latino nelle scuole; da noi è doveroso difenderlo in tutte le raggiunte posizioni scolastiche ».

Di simili verità, nessun Governo e nessun Partito in Italia, da quando la Penisola si è costituita a Nazione, ha mostrato di

essere persuaso come il Fascismo fino dal momento in cui Benito Mussolini ha preso in pugno le sorti del Paese.

Gli scavi di Pompei, di Ostia e di Ercolano, la esumazione delle necropoli di Populonia, di Tarquinia, di Vulci, di Sarcina, di Chiusi, di Fiesole e di Comacchio; i lavori ai templi di Agrigento, di Siracusa e di Velia; i restauri al Castello del Buon Consiglio a Trento, del Palazzo Ducale a Mantova, del Pergamo di Nicola Pisano a Pisa, delle chiese di San Giorgio al Velabro, di San Sebastiano, dei Santi Quattro Coronati e di Santa Sabina a Roma, che cosa significano se non la affermazione, se non il riconoscimento della continuità della nostra storia e del nostro pensiero che mal si scinde e male si separa dalle sue origini più remote?

E tutto il fervore delle ultime escavazioni nel suolo sacro dell'Urbe, volute ed eseguite per il diretto intervento del Duce, che cosa sono, che cosa rappresentano se non un riaffiorare della romanità che, sia pure contesta di nuovi miraggi e di nuovi impulsi, deve rivivere nelle giovani generazioni?

E, allora, quale non senso, quale stridente contraddizione sarebbe, se, contemporaneamente a tante opere, accanto al risorgere di tante glorie, vicino al ricomparire di tante testimonianze, non piantassero salda radice nella coscienza dei giovani una educazione e una istruzione virilmente italiane che tali possono essere solo ad un patto: quando traggano la loro ispirazione vitale dall'anima di Roma?

Che cosa starebbero a fare il restaurato Foro d'Augusto o il risorto Tempio di Marte, qualora fossero muti all'intelletto ed al cuore degli spettatori? Quale sarebbe il valore delle loro iscrizioni, quale l'eloquenza della loro vetustà, qualora apparissero enigmatiche le scritte e vuota la loro bellezza?

Il Fascismo, tutto il Fascismo, è un risveglio e una resurrezione di romanità: in ogni sua manifestazione, in ogni sua espressione, dalle più esteriori alle più intime, dal saluto alla denomi-

nazione gerarchica, è Roma eterna che risorge e che torna a far sentire la sua forza e la sua grandezza: il Fascismo è romanità nel gesto e nell'idea, nella forma e nella sostanza, nelle sue fogge e nella sua essenza costitutiva.

La Riforma del 1923 ha interpretato la struttura spirituale del Fascismo ponendo l'insegnamento umanistico col latino a preparazione di tutti gli Istituti avviatori alle professioni: il Ginnasio per il Liceo classico, e corsi inferiori per il Liceo scientifico, per l'Istituto tecnico e per l'Istituto magistrale.

Adesso, non si tratta solo, come ha detto il Cammarosano, di difendere lo studio del latino « in tutte le raggiunte posizioni scolastiche », ma si tratta di estenderlo alle posizioni nuove: a tutte le scuole, anche professionali, che preparino a còmpiti e a funzioni non umilmente nè semplicemente manuali ed esecutive.

VIII.

ABBINAMENTI E COORDINAZIONE

ALFREDO Perna, Ispettore centrale al Ministero dell'Educazione Nazionale, esaminando la struttura dei Licei scientifici (*L'insegnamento abbinato della matematica e fisica nei Licei scientifici,* in: *Annali dell'Istruzione media,* a. III, q. V, 25 aprile 1928) ha studiato il problema dell'abbinamento della matematica e della fisica.

Notato che la questione dell'abbinamento, anzichè essere messa sul terreno della forma mentale necessaria all'insegnante, dovrebbe esser messa sul terreno della cultura, ha dichiarato che solo chi creda di assolvere il suo còmpito di docente e di studioso limitandosi allo spoglio di pochi testi e al coordinamento delle lezioni, può concepire inconciliabili le due materie; ma, per bene apprendere onde bene insegnare, non basta propinare ai giovani filze di nozioni sia pure logicamente sistemate: giova preoccuparsi dello sviluppo delle teorie matematiche superiori e fisiche, e di tutto ciò che è prodotto del pensiero in continua elaborazione. L'insegnante che non avverte tale preoccupazione e che si racchiude nelle formule e negli schemi, saprà tenere delle concioni più o meno ordinate e presentare delle esperienze più o meno felici, ma non riuscirà mai a fare delle lezioni vive,

interessanti, come sa farle colui che, per larga cultura che possieda, ha sempre modo con una frase, con una parola, di animare la scuola e di renderla viva, aderente a tutto il movimento scientifico e culturale.

« Il voler dare all'insegnamento della matematica nel Liceo scientifico un carattere puramente logico, nella persuasione che così si possa dare l'abitudine al ragionamento rigoroso perchè nessuna altra disciplina sarebbe in grado di fare altrettanto, equivale a ridurre la matematica a un giuoco che può affinare l'ingegno, dare, anche, un certo abito morale di imparzialità e di giustizia, ma che l'alunno non riesce a sentire che come tortura ».

L'unione della matematica con la fisica si rivela più che legittima quando si badi allo spirito della Riforma la quale, deliberando l'abbinamento, ha voluto imprimere alle due discipline un indirizzo nuovo in accordo col rapido progresso compiuto dalle scienze negli ultimi anni: l'avversione all'abbinamento è dipesa, in buona parte, dal non aver capito codesto nuovo indirizzo inquadrabile in tutte le manifestazioni della rinnovata coscienza nazionale.

La questione dell'abbinamento va riguardata, in conseguenza, secondo il Perna, sotto molteplici punti di vista ed accostata a mille altre questioni che le si intrecciano e le si collegano variamente.

A proposito del metodo, il Perna ha illustrato il concetto collaborazionistico, il principio, cioè, che l'insegnante non deve racchiudersi nella sua lezione nè stimar di aver esaurito il suo ufficio spiegando e interessando meccanicamente.

La utilità che deriva all'efficacia dell'azione didattica dalla partecipazione dei giovani al lavoro del professore, dall'aiuto che possono offrire, dall'interessamento che sono chiamati a prestare, col fare, essi, delle esperienze, col costruire, essi, degli apparecchi, è semplicemente meravigliosa.

Ed al metodo si allaccia anche un terzo o quarto problema:

il problema della esposizione non arida, non fredda, non circoscritta ai nomi e alle cifre, delle ipotesi e delle teorie; nel periodo attuale, in cui gli studi della storia delle scienze sono in grande onore, non è lecito — *non dovrebbe* esser lecito — enunciare dei teoremi e parlar di scoperte, senza impartire notizie storiche sulla evoluzione delle diverse dottrine e sulle fasi dei diversi tentativi; non è lecito enumerare le invenzioni senza ricordare la genesi del lento progresso e senza soffermarsi un po' sui personaggi che gli sforzi comuni coronarono con il luminoso successo.

L'articolo del Perna è apparso, quando fu pubblicato, ed appare ancor oggi a più di un anno di distanza, prezioso, perchè le sue osservazioni e i suoi rilievi non solo hanno valore per l'abbinamento della matematica e della fisica, ma, su per giù, per tutti gli abbinamenti fissati dalla Riforma: gli abbinamenti ripetono la loro ragione di essere dall'indole della Scuola media, indole che soltanto la degenerazione degli studi, attraverso le deviazioni d'ogni genere del nostro pensiero nei lunghi anni dei governi agnostici e incuranti, ha disconosciuto ed alterato.

La Scuola media non è scuola di specializzazione: è scuola che si prefigge di impartire una cultura generale; la specializzazione è propria delle Scuole superiori; gli insegnamenti assegnati alla Scuola media, quindi, conferendo in diversa misura a fornire una cultura generica, devono completarsi e compenetrarsi a vicenda: donde, non solo la opportunità di quella collaborazione degli alunni alla quale accenna il Perna, ma la necessità di una coordinazione cui nessun insegnamento per quanto sembri staccato ed indipendente, può e deve sottrarsi: la storia non è concepibile avulsa dallo studio dell'italiano, e lo studio dell'italiano dallo studio della storia; il latino non può vivere nè può interessare se staccato dalla conoscenza delle vicende politiche e militari di Roma; perfino il disegno ha da inserirsi negli altri insegnamenti cooperando, per esempio, a rendere efficace l'insegnamento della geografia con l'impratichire i giovani negli eser-

cizi cartografici, e perfino le lingue straniere devono non procedere disgiunte dall'insegnamento del latino o della storia, ma questo e quello sorreggere con letture atte a far meglio conoscere figure e avvenimenti, uomini ed episodi di epoche e di ambienti diversi.

La Scuola ha da essere un insieme omogeneo, in cui le varie materie si integrino e si fondano in unica armonia.

IX.

L'INSEGNAMENTO DEL LATINO

La non eccessiva perspicuità nella situazione organica della scuola, in seguito all'affievolimento di alcuni concetti fondamentali, non è stata — e non poteva essere — senza ripercussione non solo sul funzionamento degli Istituti, in genere, ma sugli indirizzi di vari insegnamenti, in specie: rimasti statici non pochi coefficienti vitalissimi per la elaborazione ed il perfezionamento della Riforma, niuna meraviglia che diverse discipline abbiano continuato a reggersi come per l'addietro, a mala pena sfiorate dal soffio innovatore.

Ne è derivata una condizione di incertezza per cui sono ricomparse vecchie abitudini e vecchie tendenze accresciute e rafforzate da un senso vago di disagio e di malessere.

Estremamente singolare la posizione attuale di certe materie ed estremamente meritevoli di nota certe inclinazioni che vanno qua e là vigoreggiando.

Il latino, ad esempio: vi siete mai domandati come il latino oggi sia insegnato nei Licei-ginnasi, nei corsi inferiori degli Istituti tecnici e magistrali, nei Licei scientifici?

Il latino era stato introdotto dal Gentile in tutte le scuole medie — la Scuola complementare esclusa — perchè gli si attri-

buiva una eminente capacità formativa; però, l'insegnamento di esso, appunto perchè lo si voleva «formativo», aveva ad essere non più filologico ma umanistico, non più retorico ma spirituale, non più a base di tabelle, di finche, di paradigmi, ma pulsante e ardito attraverso la conoscenza larga e diretta degli autori.

Ma, uno studio del latino, che si prefiggesse codesti miraggi, reclamava una vera e propria rivoluzione in tutto il sistema didattico, e nessuno ignora quanto la categoria dei docenti — salvo rare eccezioni — sia poco propensa ad accogliere e ad applicare le idee... rivoluzionarie!

Come il latino fosse insegnato per l'addietro, è noto *lippis et tonsoribus* se non altro per il ricordo noioso, per il *taedium scholae* che è rimasto nel fondo del cuore di ciascuno di noi: prima la fonologia, poi la morfologia, poi la sintassi; prima le forme regolari e poi le irregolari; prima i vocaboli e i costrutti comuni, poi i vocaboli e i costrutti anomali. La lettura dei testi valeva non quale istrumento per accostarsi alla vita e al pensiero dei romani, ma quale controllo del profitto ricavato nella grammatica: alla grammatica era rivolta la fatica del professore e dell'alunno, in tutte le molteplici fogge: traduzioni, retroversioni, esercizi mnemonici; insegnanti e scolari tanto più erano apprezzati e tanto più raccoglievano allori, quanto con maggiore destrezza piroettavano su una desinenza, quanto con più ridicola disinvoltura arzigogolavano sopra un periodo. Che, in mezzo alle piroette e agli arzigogoli, la visione non del mondo romano ma, più semplicemente, di un piccolo libro, di un povero brano in prosa o in poesia andasse dileguandosi coperta dalle nubi di una esegesi capziosa, poco o nulla contava: contava moltissimo che le citazioni fossero abbondanti, che le chiose fossero frequenti e che l'esposizione scritta od orale venisse infiorata di nomi teutonici.

L'insegnamento del latino era alcunchè di più oppiaceo e

di più assurdo di quei famosi dialoghi delle vecchie grammatiche tedesche in cui le domande non hanno niente da spartire con le pur immediate risposte: — *E' il cappello di vostro padre nuovo? No, il cane del mio padrone è ammalato* —; con questa differenza in peggio: che là, nelle grammatiche tedesche, l'incongruenza delle domande e delle risposte era giustificata dal desiderio insito nel libro di abituare il discente alla conversazione, mentre, qui, nel caso dell'insegnamento del latino, l'indirizzo adottato si risolveva in una sterile ginnastica mentale senza efficacia e senza utilità: la stragrande maggioranza dei giovani si allontanava sfiduciata e seccata dallo studio, ed anche i migliori, anche i più tenaci, anche i più tolleranti, anche coloro che sull'inobliato e inobliabile *Gandino* piegavano la schiena e agghiacciavano il cervello, finivano col ritrarre dalla loro tenacia frutti limitati e scarsi. Pochi, pochissimi di coloro che hanno frequentato i nostri istituti classici fino a ieri, si sono affacciati alle scuole superiori possedendo la capacità mediocre di comprendere, a prima vista, un autore latino anche di non eccezionale difficoltà, e nessuno — o quasi nessuno — delle ultime generazioni, a una discreta lettura di un prosatore o di un poeta ha saputo aggiungere il commento con un po' di gusto e un po' di senso d'arte.

L'alunno che, superati gli esami delle scuole classiche di primo grado, intendeva di proseguire nella interpretazione dei testi latini, si accorgeva presto che aveva quasi tutto da ricostruire, che le cognizioni acquistate, se gli servivano a fare sfoggio di virtuosismi mnemonici e di acrobatismi morfologici o sintattici, non lo guidavano affatto a penetrare nell'anima dello scrittore, e doveva ricominciare da capo e crearsi per conto suo un metodo nuovo.

Nè dall'aberrante degenerazione dell'insegnamento medio era illogico che derivasse una più aberrante ancora e pedantesca degenerazione dell'insegnamento del latino nei corsi universitari,

dove, se nei Ginnasi o nei Licei pareva somma destrezza funambuleggiare sulle più riposte irregolarità e sulle più recondite anomalie, sembrò superlativamente snobistico ricercar, puta caso, quante volte un prosatore avesse ripetuto un avverbio o quante volte un poeta avesse adoperato una esclamazione: e su questi bei temi qualche eletta intelligenza ebbe il *toupet* di imbastir niente meno che la tesi di laurea!

La Riforma ha inteso di spazzar via tutta codesta roba e di riportare l'insegnamento del latino alle pure sorgenti e alle limpide tradizioni italiane, fissate in opere che sono ancor oggi monumenti insigni di sapienza e illustrate da indagini che restano modelli di originalità e di consapevolezza nazionale.

Senonchè, errerebbe di grosso chi opinasse che alla volontà del legislatore abbia corrisposto adeguatamente l'azione concretizzatrice.

Non ostante le discussioni orali e stampate che in questi anni si sono intrecciate in convegni, su riviste e su giornali, non è arrischiato asserire che in molte, moltissime scuole, continua a vivere e prospera rigoglioso il sistema antico, come se la Riforma non fosse successa, come se il gran dramma non fosse avvenuto.

E sì che il solo fatto di aver limitato l'insegnamento del latino in parecchie scuole ai quattro anni del corso inferiore, doveva essere estremamente significativo: in sostanza, la disposizione è venuta a proclamare che in quattro anni si può e si deve esaurire uno studio del latino sufficiente a dare una conoscenza generica dell'antichità romana, un insegnamento bastevole a consolidare un sostrato ideale su cui i giovani abbiano agio di costruire la loro cultura qualunque sia il cammino prescelto e qualunque la professione che intendano di esercitare. Il latino deve conferire a plasmare lo spirito della Nazione.

Unico dubbio da risolvere, semmai, rimaneva e rimane questo: stabilire i rapporti dell'insegnamento del latino negli istituti

in cui esso sia da impartire per soli quattro anni con l'insegnamento del latino negli istituti in cui sia da impartire per otto anni complessivamente: ma la soluzione era ed è di una logica evidente: il metodo ha da rimanere lo stesso: per i primi quattro anni, l'insegnamento deve essere eguale, o quasi eguale, nelle varie scuole, e nei quattro anni ulteriori non deve che ampliare le ricerche e allargare le cognizioni senza decampare, però, dalla linea prescelta, nè deviare in indirizzi eterogenei.

A parte questo dubbio, sarebbe stato legittimo attendersi che l'insegnamento del latino fosse stato, dopo la Riforma, sovvertito *ab imis fundamentis* per essere avviato in altri sentieri e organato con opposti intendimenti. E invece, alle prime avvisaglie e ai primi accenni riformatori, si aprirono larghe falle e boccheggiarono vaste crepe nella vecchia costruzione culturale media e universitaria: nelle aule scolastiche fu generalmente avvertito che stavano per cadere non solo le impalcature esterne degli antichi edifici, sibbene qualcosa di più intimo, qualcosa di meno visibile e di meno appariscente che involgeva, però, la essenza medesima della costruzione; ci furono dei vacillamenti, ci furono dei crolli, ma la rovina totale della fabbrica mancò precisamente perchè « doveva » mancare.

Non venne e non poteva venire: affinchè, alle crepe e alle fessure avesse tenuto dietro il precipitare di tutte le soprastrutture, sarebbe occorso che agli scossoni iniziali avesse fatto séguito un'opera paziente e minuta che, mentre fosse decisiva per la caduta finale dei residui agonizzanti, impiantasse su solide basi la casa nuova ed elevasse con piena pratica dei mezzi e dei fini, la vera scuola della ridesta volontà italiana.

Non venne la demolizione e non venne la ricostruzione perchè si erano già rivelate deficienti le forze propulsive, perchè si erano già infiacchite le premesse della Riforma, perchè era andata smarrita la percezione del pregio rivoluzionario del gesto che gli innovatori avevano compiuto.

Qualora consimile percezione fosse stata viva e immanente, chissà se sarebbe ancora concepibile che si discutesse di indirizzo filologico e di indirizzo umanistico, o se piuttosto la vittoriosa compagine della Riforma non avrebbe imposto a volenti e a nolenti un'unica scelta ed un unico cammino.

X.

PROGRAMMI E AVVERTENZE

Le avvertenze generali e le circolari che, di volta in volta, hanno accompagnato i programmi, sono documenti di pregio: in poche circostanze, è accaduto di leggere parole tanto opportune, osservazioni tanto precise, raccomandazioni tanto appropriate: io non so chi le abbia scritte, ma è fuori di dubbio che sono state vergate da mano di maestro.

Senonchè, sotto il punto di vista dei « presupposti » della Riforma, è un po' difficile formulare un giudizio analogo per i singoli capitoli, nei quali s'affacciano accenni e disposizioni che non sempre collimano con i princìpi della concezione fondamentale; son tornati a far capolino i manuali, sono ricomparse le antologie, e, ciò che è peggio, sono emerse istruzioni che, limitando proprio quella libertà dell'insegnante oltre la quale non c'è nè può esserci la responsabilità, vulnerano un po' la Riforma nella sua più intima struttura.

Prendo, ad esempio, il programma di storia per l'esame di Stato di ammissione al corso superiore degli Istituti tecnici, e potrei aggiungere per l'ammissione al corso superiore dell'Istituto Magistrale, per l'ammissione al Liceo scientifico o per l'ammissione al Liceo femminile.

I programmi primitivi erano eguali per l'esame di ammissione al corso superiore dell'Istituto tecnico e per l'ammissione al Liceo scientifico, disuguali per l'ammissione al corso superiore dell'Istituto magistrale e per l'ammissione al Liceo femminile; e la disuguaglianza — che avrebbe dovuto sussistere, non senza utilità, anche dove non c'era, anche per il corso superiore dell'Istituto tecnico, anche per l'ammissione al Liceo scientifico — diceva già qualche cosa nei riflessi di quel binomio inseparabile — libertà e responsabilità — per il quale non è lecito ritener responsabile del successo o dell'insuccesso degli alunni, un professore cui sia contesa la facoltà di scegliere e di selezionare, *lui,* la sua scolaresca.

Ma, pur prescindendo da simile disuguaglianza desideratissima, resta da notare che i programmi originali per l'uno o per l'altro esame parlavano di « civiltà » dei greci, di « vita » dei romani, e elencavano gli argomenti senza rapporto di derivazione o di dipendenza. Essi esigevano che il giovane afferrasse i momenti peculiari della civiltà, che cogliesse il senso delle fasi del divenire spirituale, e assai scarsamente si preoccupavano del « fatto » che, in ultima analisi, per la natura della scuola media, non poteva che concretizzarsi in una esposizione mnemonica dell'episodio o nella elencazione più mnemonica ancora di una filza di date.

I programmi posteriori parlano anche essi di « vita », parlano anch'essi di « civiltà », ma più risolutamente parlano di « avvenimenti », discoprendo indirizzi ai quali mal si sarebbe attagliato lo spirito dei programmi primitivi.

I programmi precedenti, mirando a sorprendere le caratteristiche di periodi di civiltà e non a seguire il succedersi dei fatti, consentivano al professore una reale libertà nella distribuzione della materia: che egli intrattenesse i giovani prima sulla storia ebraica e poi sulla storia greca e romana, oppure che prima si indugiasse sulla storia romana o sulla storia greca e poi sulla storia

ebraica, importava un bel nulla: gli era riconosciuta completa e intera la facoltà di contenersi come riteneva meglio, di adottare la ripartizione che, a suo giudizio, più conferisse a una conoscenza larga e precisa del mondo scomparso: sua la responsabilità nel fine, e sua, per ciò, la libertà per l'adozione del mezzo.

Adesso, no; adesso non è concepibile una libertà cosiffatta: il pensiero chiaro e palese che anima i programmi nuovi, il presupposto lucido e sicuro che li sorregge, implicano il sussistere di un concetto inequivocabile: di un concetto storicistico che, come tale, non permette di seguire altro ordine che non sia l'ordine rigidamente cronologico.

Si dirà che son quisquilie, che sono piccolezze, che sono sfumature, ma non ingiustamente, forse, non sono parse tali a qualcuno che le ha messe accanto a quelle non encomiabili raccolte di passi o a quei deprecati imparaticci manualistici riammessi o autorizzati dai programmi odierni e che, non aiutando nè incoraggiando la conoscenza diretta degli autori, possono favorire, all'opposto, il perpetuarsi di metodi che la Riforma ha voluto deliberatamente bandire.

Non nego che la deduzione possa non corrispondere alle intenzioni e ai desideri di coloro che codesti programmi hanno elaborato: per mia cognizione diretta, anzi, so quale ampiezza di vedute abbia l'Uomo cui erano affidate le sorti della istruzione nazionale quando i programmi in parola furono compilati; le intenzioni del Reggitore sono state ottime e ottimi sono i consigli contenuti nelle avvertenze, ma quanti saranno gli insegnanti che approfitteranno degli ammonimenti contenuti nelle avvertenze per creare, essi, sul programma ufficiale il *loro* lavoro, il *loro* programma?

Non basta che il professore sia libero di ripartir la materia nei vari anni di studio: è necessario che egli sia relativamente libero anche nel fissar lo schema del suo programma per l'esame

di Stato. Lo Stato non deve perdere tempo nella specificazione dei temi, non deve immiserirsi nelle liste dei nomi, non deve scendere ai particolari e ai dettagli. Tracci le linee maestre, segni i confini, e lasci che ogni insegnante proceda come più gli garbi, che si regoli come più gli talenti.

Non è sufficiente che un Ministro abbia idee di largo respiro: bisogna che la sensazione dei suoi giusti criteri emani dalla carta scritta, sia percepita dall'insegnante attraverso le disposizioni della legge o del regolamento, derivi dalla dicitura esplicita degli stessi programmi; è necessario che il professore *sappia* di essere libero — di *poter* essere libero — perchè proprio il legislatore lo desidera tale.

Se questa sensazione non sarà data, se questa volontà non sarà espressa, l'insegnante continuerà a svolgere la sua fatica impacciato ed incerto, timoroso di errare e trepidante per la ristrettezza del tempo e per la mole del lavoro.

I programmi, in breve, non devono svelare premesse speciali di metodo o di scuola; inquadrati nella grande cornice dei supremi princìpi politici e morali che formano il patrimonio ideale intangibile ed indistruttibile della Nazione, han da consentire che il docente pensi ed agisca nella libertà assoluta del suo spirito dacchè solo dal contrasto di sistemi e di metodi possono balzare norme feconde sempre più alte e più sicure per il perenne sviluppo della scuola.

XI.

ESAMI DI AMMISSIONE

Sugli esami di ammissione alla prima classe inferiore delle Scuole medie, alcuni insegnanti hanno espresso i seguenti giudizi.

1° — « Dopo aver basato le mie constatazioni e i miei rilievi circa i fanciulli arrivati ad un momento tanto interessante della vita intellettuale, più che sul materiale di cultura, sugli elementi « in potenza » che ciascuna delle giovani coscienze poteva presentare, ho osservato:

« *a*) non sodisfacente prontezza nell'esposizione delle letture prescritte, le quali, se a volte risultavano convenientemente scelte e opportunamente proporzionate alla capacità del candidato, non di rado apparivano pretensiose e inassimilate (brani dell'*Iliade,* dell'*Odissea,* episodi del *Don Chisciotte,* della *Gerusalemme* »);

« *b*) insufficiente espressione individuale, inadatta intonazione nella recitazione di passi a memoria, di cui troppo sovente si mostrava di ignorare l'autore;

« *c*) assoluta insufficienza nello studio e nella comprensione dello spirito grammaticale (eccettuati pochi casi di cui ho tenuto

conto speciale) nell'applicazione non solo nell'analisi logica, ma nella conoscenza delle forme essenziali e fondamentali del periodo, nella distinzione delle parti del discorso;

« *d*) una copia talora esuberante, una estensione talora, a tutta prima, ammirevole, di notizie relative alla « cultura generale », la quale, poi, si è palesata, nella maggior parte dei casi, risultato di un infruttuoso meccanismo mnemonico, rivolta più a minuterie, pel momento inutili all'alunno, che alla visione nitida dei grandi personaggi e di quei grandi avvenimenti che, nella loro « essenza assoluta ed eterna », devono costituire la norma del pensiero fin dai primi passi della vita giovanile: alcuni candidati sapevano esporre la biografia di Emanuele Filiberto, la guerra tra Francesco I° e Carlo V°, conoscevano la data del trattato di Castel Cambresis, le vicende delle guerre di successione, ma non facevano mistero di ignorare i nomi del Parini, del Leopardi, del Foscolo, del Carducci; una fanciulla di Centocelle che sapeva del trasporto della sede pontificia da Roma ad Avignone, ha detto che Dante è stato un « celebre pittore »;

« *e*) riguardo alla prova integrativa: freddezza assoluta nella manifestazione del pensiero, deficiente spontaneità nell'espressione, scarsezza di idee, poca abitudine a fermare con sincerità, con semplicità, con disinvoltura, sulla carta, i propri sentimenti, le proprie osservazioni, le proprie sensazioni.

« In molti casi: forma scorretta, in perfetta relazione con la insufficiente preparazione grammaticale; di rado qualche buon esempio di padronanza della forma e di maturità di pensiero, intonata al nuovo spirito degli studi.

« Concludo con due domande: è sperabile che, tra qualche anno, quando nei nuovi docenti elementari sarà trasfuso completamente lo spirito della classicità instaurato dalla Riforma, i candidati si mostreranno, all'esame di ammissione alla 1ª classe

inferiore, più consapevoli dell'indole degli studi che stanno per intraprendere? Sarà o non sarà tolto ogni pericoloso distacco tra l'insegnamento primario e l'insegnamento medio?

« Le domande non avranno la loro adeguata risposta che dal tempo ». —

II° — « Risultato scadente, nonostante la più scrupolosa forma d'indagine e di accertamento da parte della Commissione esaminatrice.

« In generale, nella lettura ad alta voce s'è notato più uno sforzo meccanico per una mera esercitazione fonica che prontezza o sicura capacità a intendere con interesse un dato brano; la constatazione ha fatto sospettare la mancanza di un lungo, utile esercizio di lettura e poco interesse per essa.

« L'esposizione orale del brano letto è riuscita quasi sempre stentata e impacciata, quando non è stata una sconnessa ripetizione di parole afferrate a mala pena durante la lettura; nè migliore prova ha dato il riassunto del racconto scelto dal candidato fra le sue letture. Quasi mai s'è ottenuta la chiara spiegazione, sia pure in forma di fredda prosa, di una facile poesia già studiata.

« E' vero che il programma di esame non esige una prova specifica sulle cognizioni grammaticali, nè la si è neanche tentata e tanto meno richiesta, ma, d'altra parte, come è possibile che si aspiri all'ammissione alle scuole medie ignorando — e non pochi candidati hanno mostrato di ignorarle — alcune nozioni elementari e fondamentali di morfologia, compresa la coniugazione dei verbi? Con tali lacune non solo non è concepibile una qualsiasi preparazione alla *prova integrativa,* ma neanche una cosciente scrittura sotto dettatura, che non deve e non può essere meccanica trascrizione di suoni, ma che è, invece, sempre e indubbiamente, scrittura ideologica; si ricordi che il candidato deve provvedere da sè ai segni d'interpunzione e che tale dovere presuppone, anche, un adeguato sercizio di *analisi lo-*

gica, nella quale soltanto pochissimi candidati si sono mostrati preparati.

« La così detta *cultura generale* non si è rivelata, alla prova, patrimonio spirituale inscindibile da tutto lo sviluppo della personalità di ciascun candidato, ma uno sciatto e scialbo imparaticcio per appiccicatura *giustapposta,* con incastellamenti distinti e ripartizioni slegate, una vana ed inconcludente verniciatura, insomma, senz'alcun manifesto scopo pratico e tanto meno culturale.

« Circa « le figure più rappresentative della nostra storia, con speciale riguardo alla formazione dello spirito italiano e al nostro Risorgimento », anche a voler tacere completamente delle « figure più rappresentative della storia universale nell'arte, nella religione, nella scienza, nella fondazione degli Stati », si sono sentite tali e tante stramberie senza nesso alcuno o alcun riferimento a una qualsiasi comprensione suscitatrice di interesse o di curiosità, da far talvolta rinunziare a serie domande al riguardo per non provare una naturale indignazione e per non sottoscrivere e legittimare, con il necessario prudente silenzio, la manifesta stortura d'una preparazione insulsa, arruffata, confusa, scolorita, su cui sarebbe desiderabile poter richiamare l'attenzione di quanti attendono, o siano per attendere, alla preparazione di candidati agli esami di ammissione alle scuole medie; e dire che questi benedetti esami — osservano opportunamente le avvertenze ministeriali — dovrebbero, soprattutto, documentare la serietà mentale e la capacità di orientarsi nella realtà immediata!

« La *prova integrativa,* pur svoltasi su di un tema di estrema facilità, non ha dato neanche essa i risultati che si desideravano e che, in alcuni casi, le precedenti prove lasciavano sperare: si sono verificate incertezze ortografiche e dannose mancanze di legame fra i pochi e poveri pensierini non sempre tenuti su neanche da una semplice e pedestre architettura sintattica. Difetti di poco esercizio? Può darsi.

« Si ha motivo di ritenere che ai fini di detti esami l'insegnamento elementare manca ancora di un sicuro orientamento e di una chiara visione dello scopo da raggiungere mediante una accurata elaborazione di elementi vari per una completa fusione nella formazione spirituale dei discenti ».

Per l'aritmetica, molti insegnanti medi, sconfortantemente concordi, hanno dichiarato di aver sempre richiesto ai candidati di scrivere i numeri sotto dettatura: il trenta per cento, almeno, si è mostrato incapace di scrivere correttamente non solo i numeri decimali ma perfino i numeri interi. Anche adottando come criterio di valutazione, non il bagaglio di cognizioni meccanicamente possedute, ma la maturità spirituale del candidato, non pare — essi dicono — sia eccessiva esigenza richiedere che la maturità spirituale dia una prova della propria esistenza nella capacità di scrivere i numeri interi.

Per il disegno sono stati compiuti analoghi rilievi: incomprensione assoluta degli scopi che la Riforma ha inteso di perseguire.

* * *

I pareri sopra citati sono, più che altro, segnalazioni dei mali affliggenti gli esami di ammissione alla prima classe delle scuole medie, ma non indicano che vagamente rimedi capaci di cambiare e di modificare la situazione odierna.

Qualcuno degli inconvenienti deplorati può essere, senza troppa difficoltà, eliminato con una nuova disposizione di programmi: l'inconveniente della insincerità della seconda prova di disegno, ad esempio.

Nei riflessi di tale materia, il regolamento per gli esami alla prima inferiore dell'Istituto tecnico, stabilisce due prove: un disegno che il giovinetto deve tracciare sulla carta contemporaneamente al disegno che l'insegnante traccia sulla lavagna, e un

secondo disegno riproducente un oggetto — un mobile, un utensile — a scelta del candidato; col primo disegno, il legislatore si è proposto di scoprire la rapidità di percezione del piccolo scolaro; col secondo la profondità del suo spirito di osservazione.

Nella pratica, il primo intento è sempre raggiunto, il secondo, no: il ragazzo, anzichè fermare sulla carta la visione di un oggetto che abbia mirato, si sbizzarrisce a riprodurre meccanicamente e goffamente un disegno che a scuola e a casa ha monotonamente ripetuto un numero infinito di volte: un quadro, un fiore, più spesso una cartolina illustrata. Il maestro gli ha dato una cartolina e glie l'ha fatta copiare; quindi, ha corretto il disegno, e poichè non esiste correzione che non implichi una aggiunta soggettiva al disegno originale, la copia ha costituito una alterazione vera e propria che è andata sempre più aumentando e crescendo nelle molteplici edizioni a venire. Quando poi si rifletta che, in novantanove casi su cento, alle correzioni del maestro sogliono fare da *pendant* le correzioni premurose delle madri, dei padri, dei fratelli, delle sorelle, delle zie, tutti egualmente desiderosi che il garzoncello faccia *buona figura,* si comprende di leggieri quali aborti possano venire fuori alla prova d'esame.

Qui, la soluzione è abbastanza facile: non lasciare all'arbitrio del fanciullo la scelta del soggetto da riprodurre e mettere a sua disposizione, per pochi momenti, una seggiola, un'anfora da disegnare subito dopo, appena sia stata tolta dinanzi: i pochi minuti di contemplazione saranno più che bastevoli per imprimere un'impronta nella sua memoria.

Ma agli altri inconvenienti denunziati — insufficienza di espressione, intonazione non adatta, scarsa conoscenza della grammatica, e via dicendo — sarebbe ingenuo illudersi di poter rimediare con una disposizione di legge: in fondo, le deficienze dei candidati sono il portato logico e naturale della inadeguata preparazione avuta nelle scuole elementari.

E allora, ecco il punto grave del dibattito: — E' possibile eliminare simili incongruenze? C'è modo di togliere di mezzo l'*eccessivo* e porre in prima linea l'*indispensabile?* E per cosiffatta trasformazione basterà un'aggiunta, una avvertenza di programmi, o occorrerà, invece, alcunchè di meno tangibile, ma di più profondo e di più radicale? —

Precisamente: no, non basta ritoccare i programmi o compilare delle circolari esplicative: urge che i maestri avvicinino i professori, che tra gli uni e gli altri ci sia affiatamento e ci sia un bene inteso cameratismo; i maestri non devono ignorare ciò che i professori stimano opportuno per una efficace preparazione: essi devono sollecitare il parere dei professori, avere con loro dei colloqui, non disdegnare di ascoltare i loro suggerimenti.

La scuola, dalle elementari alle medie, su su fino alla Università, è unica perchè unico è lo scopo che si deve raggiungere: la formazione del giovane italiano. Rifuggire da intese del genere equivale ad ammettere in un complesso organico inscindibile, delle soluzioni di continuità dannose ed assurde, è invalidare tutta l'opera educativa assegnata agli insegnanti di qualsiasi ordine e di qualsiasi grado.

XII.

L'ESAME DI STATO FINALE

L'ESAME di Stato in Italia, stabilito alla fine di ogni corso, non è, in fondo, che il derivato legittimo della libertà di insegnamento: il controllo che lo Stato esercita sugli istituti suoi e « non suoi e pur suoi », il crisma che lo Stato imprime sanzionando un certo periodo di studi o abilitando all'esercizio di una professione.

Esso deriva da un alto concetto etico, da una realistica concezione morale: « Noi conosciamo meglio degli altri i nostri giovani — disse il Gentile al Senato nel febbraio del '25 — ma e che perciò? Noi che abbiamo educato i nostri figlioli, li conosciamo anche meglio dei maestri; ma i nostri figlioli nella vita non si muoveranno sempre sotto i nostri occhi, non chiederanno a noi l'impiego di cui avranno bisogno, nè la stima, nè la riputazione professionale che può essere la loro fortuna; la chiederanno agli altri, a quelli che da principio non li conosceranno, a quelli che non si saranno trovati nelle nostre stesse condizioni per conoscerli così fin dal primo giorno, lungo tutto lo sviluppo della loro fanciullezza e della loro adolescenza.

« Questa è la vita: è esame continuo di fronte a nuovi giudici, di fronte non a quelli che ci hanno preparato e collaudato

ma di fronte a quelli che ci devono adoperare o impiegare, che ci domandano il conto di ciò che abbiamo fatto in passato, del modo in cui abbiamo speso i talenti datici dal padre, di quello che siamo capaci di fare per loro, per la vita comune... ».

In armonia con siffatte premesse, l'esame di Stato, in Italia, presuppone che i giudici degli alunni non siano coloro che li abbiano comunque preparati e, per di più, vuole sindacare non la conoscenza particolare di questa o quella materia ma il complesso della cultura e la maturità spirituale del giovane.

Peccato che non sempre simili princìpi siano stati seguiti ed applicati. Lasciamo da parte le Commissioni per gli esami statali di ammissione al corso inferiore e al corso superiore nelle quali la presenza d'insegnanti del corso precedente può essere giustificata dalle esigenze della continuità degli studi, ma negli esami di Stato finali, negli esami di maturità o di abilitazione, come potevano e possono i due propositi essere violati senza infirmare la ragione di essere, senza invalidare la essenza costitutiva del nuovo ordinamento voluto dalla Riforma?

In un primo momento, sebbene con una certa indecisione e con una certa perplessità, si è tentato di applicare integralmente, o quasi, l'esame di Stato disponendo che il giudizio sulla maturità del giovane fosse quanto più possibile globale e, per di più, pronunziato da elementi estranei alla scuola cui i candidati si presentavano.

Era la applicazione volenterosa della dottrina, dell'insieme di premesse e di concetti che avevano ispirato l'esame di Stato, che lo avevano giustificato, che lo avevano caratterizzato, ed era, anche, date le limitazioni imposte da motivi molteplici, date le restrizioni e le inevitabili concessioni, il massimo che si potesse fare.

In un secondo momento, però, l'eccessivo protrarsi degli esami (ci furono, nell'estate del 1924, delle Commissioni che chiusero i lavori a metà d'agosto) e i conseguenti oneri finanziari

suggerirono provvedimenti svariati che, in via definitiva, si concretarono nel lasciare immoti nella loro sede alcuni professori nominati Commissari e che diventavano, perciò, giudici dei propri scolari, e nell'autorizzare il suddividersi delle Commissioni in sotto commissioni più o meno sparute.

Si verificò, così, il caso doppiamente bizzarro: che, da un lato, in un organismo da cui, per il suo istesso carattere e per le sue stesse determinate funzioni, sarebbe stato assiomatico eliminare qualunque ingerenza d'insegnanti che avessero, in iscuole pubbliche o in iscuole private, istruito i candidati, fossero introdotte disposizioni diametralmente antitetiche col principio basilare, e, dall'altro lato, che per la formulazione dei giudizi fosse fissata una procedura mirante, in astratto, a facilitare la valutazione del merito globale del giovane, ma risolventesi, in pratica, nella smentita più recisa e più categorica delle premesse ideali che si desiderava rinvigorire.

L'insegnante che abbia preparato un giovane non può essere il suo giudice, e, correlativamente, un giudizio globale, complessivo non può essere formulato quando esso debba risultare dalla somma dei giudizi particolari pronunziati separatamente per ciascuna materia.

L'assurdo della situazione era così vivo e apportatore di conseguenze così grottesche da non poter lasciare indifferenti gli uomini che della Riforma — del primo periodo della sua gestazione e del secondo periodo della sua realizzazione — erano gli esponenti più autorevoli.

Una lettera del Senatore Gentile indirizzatami in seguito a un articolo in cui propugnavo il ritorno dell'esame di Stato alle sue fonti originarie, e una intervista concessami dall'on. Fedele illuminano, come meglio non si potrebbe, la fase attraversata dall'esame di Stato due anni addietro.

* * *

Ecco la lettera del Senatore Gentile:

« Sono d'accordo con te sui postulati indispensabili dell'esame di Stato: 1) Commissioni esaminatrici plenarie, nell'esame e nel giudizio; 2) giudici diversi dagl'insegnanti che han preparato gli alunni che si presentano all'esame. Se s'intaccano questi due princípi, l'esame di Stato diventa una menzogna, e invece di giovare a rialzare gli studi, non può che riuscire ad abbassarli.

« Nell'applicazione pratica di questi due princípi so le difficoltà che si sono incontrate: difficoltà, la maggior parte, di carattere finanziario. Queste difficoltà hanno indotto a limitazioni e attenuazioni dei due princípi, le quali a poco per volta hanno scosso (me lo son sentito dire da tanti uomini di scuola e da tanti valentuomini che han preso parte ai lavori delle Commissioni esaminatrici) lo stesso istituto degli esami di Stato. Ma queste difficoltà son pur quelle che nel 1923 si erano prevedute; e vi si era provveduto proporzionando alle spese che il nuovo ordinamento avrebbe richiesto, le nuove tasse ordinate per gli alunni di tutte le classi. E crederei grave errore che il Ministero dell'Istruzione continuasse a cedere in questo campo e a perder terreno, riducendo gli esami di Stato a una mera parvenza, che dovrà esser combattuta non soltanto da coloro che di esami di Stato non volevano sentir parlare, ma anche da quelli che ne sono stati i più risoluti sostenitori.

« M'è giunta all'orecchio una voce che vorrei credere bene fondata. La quale, se fosse vera, potrebbe aiutarci molto a uscir dall'imbarazzo della spesa occorrente per Commissioni numerose che, dovendo esaminare un ragionevole numero di candidati, potessero non dividersi più e suddividersi, come ora fanno, e dar modo a ciascuno de' giudici di pronunziarsi con adeguata cognizione di causa intorno alla maturità complessiva di ciascun candidato, in un vero e proprio giudizio collegiale. Si dice che forse

gli esami di maturità saranno ridotti a una sola sessione: ottima cosa, alla quale fin dal '23 si pensava che prima o poi si dovesse giungere, nulla essendo più assurdo e nulla più conferendo a pervertire i criteri con cui la maturità intellettuale dei giovani va misurata, del sistema degli spezzettamenti dell'esame e successivi esperimenti a breve intervallo.

« Ben venga l'unica sessione; e gli esami di Stato potranno costare un buon terzo di meno; e potrà quindi aumentarsi nella misura necessaria il numero delle Commissioni esaminatrici e l'esame tornare ai suoi princípi conformandosi ai due postulati che si sono ricordati di sopra.

« Ho sentito bensì ventilare l'idea di un doppio esame: un esame *analitico* fatto dagli stessi insegnanti ai propri alunni, mediante il quale si conseguirebbe un diploma di licenza simile a quello d'una volta, ma differente in questo: che avrebbe il valore di semplice documento degli studi compiuti senza nessuna validità per l'ammissione agli studi superiori; e un esame *sintetico,* posteriore al primo, e dato soltanto da chi avesse superato il primo: necessario per la continuazione degli studi. Il primo restituirebbe agli esami finali, da cui devono essere coronati gli studi medi, quella serietà che ora con le sottocommissioni di due membri soli, con la furia del far presto e con l'incompetenza di certi esaminatori pescati alla cieca dai Provveditori all'ultima ora, hanno perduto. E il secondo, dovendo limitarsi a fare una seconda cernita tra i licenziati e badare perciò soltanto alle linee principali della loro cultura, potrebbe essere bensì un esame breve e spedito, senza essere perciò affatto superficiale, estrinseco e vano.

« Contro questo sdoppiamento osservo due cose: in primo luogo, se l'esame di Stato dovesse seguire a un esame interno di licenza, è evidente, o mi pare, che si tornerebbero a ribadire le differenze di una volta, tra alunni esterni ed interni, che a grande fatica ci andiamo sforzando di cancellare col sistema del-

l'esame di Stato; e si verrebbe a vibrare un fierissimo colpo a quella scuola privata, che ingiustamente altri dispera di veder mai risorgere in Italia, come se mai fosse possibile sperare una fiorente scuola pubblica senza accanto una scuola privata degna di concorrere con essa ai fini dell'educazione nazionale. Ma, in secondo luogo, che cosa diventerebbe l'esame di Stato, controllo e stimolo della scuola, se dovesse con un giudizio sintetico dare lo spolvero ai giudizi delle Commissioni esaminatrici interne?

« Temo che, dopo una o due volte, ognuno s'accorgerebbe della sua inutilità; senza dire della grande complicazione che ne verrebbe al congegno degli esami, sia per rispetto al numero e alle fatiche degli esaminatori, sia per rispetto alla prova di resistenza a cui si assoggetterebbero gli esaminandi.

« Il sistema che tu proponi per gli Istituti tecnici (riduzione dell'esame di Stato alle sole materie professionali insegnate nel secondo biennio del corso superiore) può essere una buona semplificazione degli esami di Stato di questi istituti: quelli infatti sono esami di abilitazione, non di maturità. E l'Istituto tecnico, con la creazione del Liceo scientifico a sè, ha perduto affatto nel corso superiore il carattere di scuola media, per restare una semplice scuola professionale. Ma l'esame di maturità per gli alunni dei Licei, classici o scientifici, non si può ridurre nè semplificare. Deve simultaneamente riferirsi a tutti gli elementi costitutivi della cultura formativa, onde risulta la maturità dei giovani. Deve metter capo a un giudizio complessivo e sintetico, derivante non dalla somma di tanti giudizi particolari quante sono le singole materie d'insegnamento, ma dalla valutazione unica dei risultati convergenti degli studi condotti attraverso tutte quelle materie già idealmente fuse e unificate, come elementi tutti utili, tutti necessari, di una cultura organica ed equilibrata. E soltanto l'esame di Stato unico può esercitare l'azione benefica che ne attendiamo su tutta l'organizzazione della scuola, e non

su questo o quell'insegnamento, che per sè solo è un'astrazione senza valore ».

Ed ecco l'intervista con il Ministro, on. Fedele:

« L'esame di Stato — egli disse — non può non rimanere nei suoi tratti fondamentali quale è stato *ab initio* concepito e quale tutti gli studiosi e tutti gli esperti amanti della scuola lo desiderano, senza correre il rischio di perdere ogni sua caratteristica e ogni sua efficacia.

« Nessuno di quanti abbiano seguito e seguano il movimento che ha portato alla concretizzazione della Riforma, può disconoscere o ammettere che vengano menomati i princípi fondamentali che reggono e che giustificano tale tipo di esame: 1° la formulazione di un giudizio complessivo, di un giudizio globale che consenta di valutare non i virtuosismi specifici in una data materia ma la maturità, l'idoneità generale del candidato ad iniziare studi superiori o a esercitare una professione, e 2° la necessità che codesto giudizio sia formulato da giudici che non abbiano preparato i giovani presentatisi alle prove.

« Sopra i due princípi che rappresentano la *conditio sine qua non* dell'esame di Stato, ritengo che non sia concepibile dissenso veruno.

« Certo, nell'applicazione pratica dell'esame di Stato, non sempre è stato possibile realizzare compiutamente e interamente i due presupposti citati: motivi di varia indole, prevalentemente economici, hanno reso inevitabili dei temperamenti che — è doveroso non negarlo — non conferivano di sicuro a rafforzare e a rinvigorire la potenzialità dell'esame di Stato.

« Adesso, però, dopo i saggi tentati e i risultati ottenuti, la fallacia della disposizione — adottata appunto sotto la pressione delle esigenze dell'ora — che autorizzava lo scindersi delle Commissioni in tante sottocommissioni di due membri oltre il presidente, si è rivelata in tutte le sue non encomiabili conse-

guenze: prima fra tutte, la difficoltà di un giudizio sintetico della maturità.

« Nella situazione attuale, conviene approntare dei provvedimenti che, da un lato, riconducano l'esame di Stato alla sua originaria fisonomia e che, dall'altro lato, lo sveltiscano e lo facciano meno costoso per l'erario e meno gravoso per le famiglie.

« Con il che non si intende già dire che le preoccupazioni finanziarie debbano rappresentare il criterio unico regolatore delle questioni scolastiche in genere e di una questione scolastica come quella dell'esame di Stato, in ispecie: si vuole, anzi, dare il peso giusto alle esigenze finanziarie pur sostenendo, correlativamente, che esse non possono essere di ostacolo alle soluzioni urgenti e irrevocabili.

« A siffatto riguardo, io opino di non dover nutrire timori nello stimare che l'on. Ministro delle Finanze non negherà ciò che sarà domandato nell'interesse supremo della nostra scuola ».

A proposito della ventilata riduzione dell'esame di Stato ad una sola sessione, l'on. Ministro spiegò:

« Non si può asserire che l'idea di limitare a una sessione unica l'esame di Stato non sia, di per sè stessa, approvabile e eccellente; basta pensare alla natura dell'esame di Stato, natura già precedentemente messa in rilievo, per rimanerne convinti: l'esame di Stato è esame di maturità e non può essere ripetuto se non per celia dopo due mesi, quando alla prima prova si sia risolto in un più o meno clamoroso insuccesso.

« Senonchè errerebbe assai quegli — e un uomo di governo *a fortiori* — che, bandita ed accettata la bontà del provvedimento, amasse nascondersi le difficoltà dell'attuazione. Ma se fosse necessario, esse sarebbero certamente superate.

« Il mio dicastero è perfettamente consapevole della gravità del problema, della convenienza di savie e meditate modificazioni nonchè dei rischi da affrontare e da superare. Ciò non pertanto, non è senza un sincero compiacimento che io mi sento

in grado di garantire che, quali si siano le provvidenze da adottare nei riflessi dell'esame di Stato, nulla sarà fatto che valga a renderlo meno serio, meno severo, e meno proficuo.

« L'esame di Stato, anche in mezzo alle deficienze e alle manchevolezze saltate fuori in questi tre anni — molte delle quali erano più frutto delle incertezze di un periodo di assestamento, che difetti organici insiti alla nuova istituzione — ha elevato indiscutibilmente il tono dell'insegnamento, infondendo in tutti — docenti e discenti — un senso più largo e più profondo dei propri doveri e una visione più acuta della propria responsabilità.

« Di simili effetti salutari e sommamente giovevoli alla saldezza dei nostri studi e all'incremento della nostra cultura, non è possibile non tenere il massimo conto se si vuole contribuire, nella cerchia delle rispettive competenze, al benessere della Patria e alla grandezza della Nazione ».

* * *

In un secondo momento, mentre fu deciso che, per gli Istituti tecnici, l'esame di Stato fosse ristretto alle materie professionali del secondo biennio del corso superiore, si dispose che le Commissioni, per essere in grado di pronunziare un giudizio globale sulla maturità dei giovani, non dovessero scindersi in sotto Commissioni, e, per di più, che fossero composte di Professori di sede diversa da quella nella quale erano chiamati ad esercitare il loro ufficio; ma in un terzo momento, alla distanza di appena due anni, si concesse di nuovo che le Commissioni si scindessero in sottocommissioni e si ritornò a nominar Commissari, professori della stessa città in cui si svolgevano le prove di esame.

XIII.

PER VALORIZZARE L'ESAME DI STATO

Se, dunque, non ostante la savia disposizione per cui le Commissioni esaminatrici non potevano scindersi in sottocommissioni e per cui i singoli Commissari non dovevano aver preparato i giovani candidati, l'esame di Stato non ha dato i frutti che legittimamente se ne speravano tanto da determinare un ritorno più o meno completo alle disposizioni anteriori — scindibilità delle Commissioni e designazione a Commissari di Professori della sede di esame — è logico supporre che ad ostacolare il suo efficace e fecondo funzionamento intervengano fattori diversi da quelli formali ed estrinseci.

« Si cominciò — ha scritto *Il Selvaggio* (n. 21-22; 30-11-28) — a scalzare il principio che suggerì l'esame di Stato col nominare per parecchi anni Commissioni esaminatrici in prevalenza composte di antifascisti e di antigentiliani, interessati a demolire la Riforma e a renderla impopolare con severità esagerata o vana e ridicola o con altrettante esagerate indulgenze, e si finì col renderne insufficiente e inefficace il funzionamento riducendo il numero dei commissari, per procurarsi il facile merito d'aver fatto economia per l'erario, come se in fatto di studi e di cultura fosse ammissibile la smania di lesinare somme insignificanti in confronto col bilancio di miliardi proprio di un grande Stato civile ».

Ed è vero, ma è vero, del pari, che le cose non vanno nè, probabilmente, andranno mai molto meglio, anche quando le Commissioni per gli esami di Stato siano composte di insegnanti che la Riforma abbiano compreso e che della Riforma desiderino di applicare onestamente e fedelmente le idee ispiratrici.

Non nego: certo, la causa principalissima del relativo insuccesso dell'esame di Stato risiede precipuamente nella avversione di pochi e nella incomprensione di molti: chi volesse riportare, ad esempio, le domande che alcuni Commissari hanno rivolto ai candidati nella intima persuasione di compiere per intero il proprio ufficio di giudici, rischierebbe di apparire esagerato e fantastico: nella manía di scandagliare la preparazione di un giovane, si è giunti a chiedergli l'inverosimile: assurdo e grottesco insieme.

Ma sotto codesta causa, sotto codeste interrogazioni che si risolvono in veri sabotaggi dell'esame di Stato, ha da star pure alcunchè di meno appariscente e di più profondo per cui anche le Commissioni fornite di una conoscenza reale dell'indole e degli intenti del nuovo istituto si sono trovate e si trovano, di regola, impacciate nell'assolvere il loro incarico.

Bisogna rifarci un po' indietro e chiederci: — Che cosa si prefigge, che cosa vuole raggiungere l'esame di Stato? —

L'esame di Stato finale, sia che riguardi i candidati del Liceo classico o del Liceo scientifico e sia che riguardi i candidati degli Istituti tecnici o degli Istituti magistrali, aspira a fissare, per gli uni, la *maturità* a proseguire gli studi nelle scuole universitarie, e a decretare, per gli altri, la *capacità* ad esercitare la professione del ragioniere, dell'agrimensore o dell'insegnante elementare: esame di *maturità* ed esame di *abilitazione*.

Ora, è nella stessa dicitura, nella stessa qualifica data ai vari tipi di esame di Stato finale, la indicazione sommaria del genere delle indagini e delle ricerche assegnate alle Commissioni: giudizio complessivo, giudizio sintetico che determini e che stabilisca

il valore spirituale di un alunno il quale si proponga di adire ad Istituti superiori o di esercitare senz'altro una professione.

Perfettamente: senonchè, all'atto pratico, gli esaminatori non hanno modo di fissare le attitudini generiche di un candidato se non ingolfandosi nelle interrogazioni specifiche tanto più particolari e frammentarie quanto più vivo è lo scrupolo di un'equa valutazione e quanto più ardente è la preoccupazione di raccogliere dati abbondanti per una meditata e ponderata sentenza: da qui, l'affollarsi delle domande sottili e da qui l'appartarsi degli altri Commissari che, distratti ed estranei all'opera chiusa nel cerchio della cognizione specifica di un collega, ritengono in buona fede di espletare adeguatamente il loro incarico gareggiando con lui, al loro turno, nelle interrogazioni strampalate sempre più bislacche e sempre più intricate.

D'altronde, come potrebbe svolgersi mai codesto benedetto esame di Stato, se si pretendesse di fare a meno delle domande particolari su ciascuna materia insegnata nel corso? Quale altro istrumento sarebbe alla portata dei giudici qualora li privassimo della facoltà di rivolgere domande particolari? Da quali coefficienti, da quali elementi può derivare un apprezzamento qualsiasi quando la Commissione ignora la preparazione di un candidato nelle varie discipline?

— Ma è proprio nella necessità delle domande particolari che si smarrisce il carattere e che si àltera la fisonomia dell'esame di Stato! —

D'accordo; ma, allora, dove è la via di uscita, dove è una soluzione magari contingente, magari provvisoria, magari da adottarsi fino a quando una maggiore esperienza abbia irrobustito e consolidato la struttura del nostro esame?

Con verisimiglianza, per il momento almeno, l'abbaglio può essere eliminato solo sottraendo all'esame di Stato la vagliatura della preparazione di un giovane nelle singole discipline.

E' possibile?

Intanto, nei riflessi dei candidati interni, basterebbe disporre che gli scrutini finali, anzichè risolversi in una operazione pressochè inutile, come sono oggi, avessero la funzione di dichiarare la idoneità o la non idoneità di un alunno ad adire all'esame di Stato.

Attualmente, gli scrutini finali per i giovani delle scuole governative che devono presentarsi all'esame di Stato si riducono a una vuota e inconcludente accademia: memori che gli interni, per essere ammessi alla prova, devono avere la famosa media del *cinque* nel computo totale delle materie mentre nessuna limitazione è posta agli esterni i quali sono liberi di presentarsi agli esami senza attestare comunque la serietà della loro preparazione, gli insegnanti governativi sogliono dare il *cinque* in media a *tutti* gli alunni, se non altro per metterli sullo stesso piano sul quale si trovano *d'emblée* i candidati provenienti da una scuola privata.

La condiscendenza e la longanimità dei professori delle scuole regie sono più che giustificate, ma, ahimè, è proprio la loro longanimità ed è proprio la loro condiscendenza che sottraggono alle Commissioni dell'esame finale di Stato i coefficienti capaci di garantire della preparazione effettiva degli esaminandi...

Bisogna che la garanzia ci sia e che in virtù di essa le Commissioni vengano poste in grado non di formulare delle domande spezzettate prive di legame e di nesso ma di prospettare quesiti e di presentare questioni che esigano, davvero, una *maturità* di pensiero e una capacità riflessiva adeguata per essere risolte.

In conclusione: oggi come oggi, giova sgombrare il terreno dagli impacci che ostacolano la visione panoramica della cultura del giovane; qualche cosa è stato già fatto, al proposito, per gli Istituti tecnici nei quali l'esame di Stato, limitandosi alle materie insegnate nel secondo biennio del corso superiore, è di-

venuto, nelle sue linee generali, una indagine non tanto sulla preparazione specifica quanto sulla qualità e sulle attitudini del giovane all'esercizio della professione di agrimensore o di ragioniere.

Occorre perfezionare il sistema ed estenderlo a tutti i vari tipi di esami: esami di maturità ed esami di abilitazione magistrale.

Quando l'esame di Stato avrà assunto codesto carattere di esame culturale — e tale potrà essere, perchè la preparazione particolare sarà già stata sanzionata negli scrutini — è da ritenere che svolgerà e compirà davvero quella missione che abbiamo vagheggiato e che vagheggiamo.

***

Resta da dire poche parole intorno al trattamento da usare ai candidati esterni.

Anche per costoro, può aver ragione un processo analogo: anche alle scuole private può essere consentito di assegnare agli scrutini finali valore di dichiarazione di idoneità per l'ammissione all'esame di Stato.

Il procedimento è, sotto un certo aspetto, già in uso presso le Scuole private che siano premurose del loro buon nome e che tengano al loro prestigio: le Scuole private di chiara fama operano da tempo, silenziosamente, una cernita severa dei giovani che vogliono presentare, come preparati da essi istituti, all'esame di Stato: i ritenuti idonei sono presentati con la dichiarazione esplicita della scuola di provenienza, e i non ritenuti idonei sono lasciati liberi di presentarsi come provenienti da Scuola paterna.

Con il procedimento proposto, non si verrebbe, in sostanza, che a regolarizzare e a legalizzare quanto accade in realtà: abusi non sarebbero possibili, prima di tutto, perchè le Scuole private avranno interesse a dare veste di serietà agli scrutini per non

esporsi a perdere ogni credito e ogni clientela; e, poi, perchè non sarà, nella peggiore ipotesi, molto difficile stabilire disposizioni adeguate per quelle Scuole che, compiendo leggermente l'opera selettiva degli scrutini, inviino all'esame di Stato alunni mal preparati: basterà stabilire che le Scuole private le quali diano, per uno o due anni, una data percentuale di riprovati, perdano il diritto di stare aperte.

— E i candidati provenienti dalla Scuola paterna? —

I candidati che provengano — o che dicano di provenire — da Scuola paterna, hanno in precedenza usufruito del beneficio di non aver avuto alcun controllo sulla loro preparazione: non sono stati sorvegliati in iscuole governative, non sono stati sorvegliati in iscuole private: hanno studiato quando hanno potuto e si sono preparati come hanno voluto; è logico che un consimile privilegio sia ripagato con un onere corrispondente: essi dovranno dimostrare in una Scuola governativa la loro preparazione specifica, la loro preparazione nelle singole materie, per potere, dopo, se dichiarati idonei, correre l'alea dell'esame di Stato.

XIV.

L'EDUCAZIONE FISICA

Il passaggio dell'educazione fisica nelle scuole medie dall'« Enef » all'Opera Balilla e, ora, alle dirette dipendenze del Ministero dell'Educazione Nazionale, ha troncato una situazione che difficilmente avrebbe trovato in altro modo una via di uscita; con il che non si vuole affermare — nemmeno implicitamente — che l'idea prima, per la quale sorse l'« Enef », non corrispondesse a un bisogno largamente diffuso: la prova migliore della bontà del concetto ispiratore la si è avuta proprio con la decisione del Consiglio dei Ministri che ha dato all'educazione fisica un ordinamento a sè e una organizzazione separata e distinta; l'idea era buona, ma fattori diversi — che non è qui il caso di pesare e di enumerare — impedirono sempre che l'« Enef » — concretizzazione di quell'idea — adempisse adeguatamente agli scopi per i quali era stato costituito.

Senonchè, avvenuto il passaggio, che è destinato a dar nuova lena e nuovo respiro ad ogni iniziativa che rifletta lo sviluppo fisico dei giovani, non è pacifico che siano, perciò, risolte due questioni che sono fondamentali per una vita prospera e feconda dell'istituto: le attribuzioni degli insegnanti e l'inquadramento dei giovani.

Per l'addietro, gli insegnanti di educazione fisica avevano un compito tanto preciso quanto limitato: adesso, però, anche la loro fisonomia dovrebbe necessariamente subire un non trascurabile cambiamento.

Non pare, in fatto, utile alla efficacia dell'insegnamento la eventualità — cito un esempio solo, più che bastevole a lumeggiare analoghi episodi — che un insegnante di educazione fisica, dopo aver speso l'attività sua in vantaggio dei giovani, dei «suoi» giovani, invitato a condurre una squadra su un campo sportivo o a una rassegna militare, abbia qui a ritirarsi e consegnare gli alunni ad un altro gerarca.

Parallelamente, non pare utile che codesto nuovo gerarca — un ufficiale della Milizia — debba, dal canto suo, vedere circoscritta la sfera della sua influenza sulla quale grava la preparazione anteriore effettuata a sua insaputa, senza la sua collaborazione, e della quale egli non è e non può essere responsabile.

Questo primo punto della interessante questione non ha modo di essere sodisfacentemente risolto, se non togliendo via il duplicato, se non eliminando la duplice mansione, se non scartando la possibilità di conflitti e di interferenze dalle quali sarebbe, in ultima analisi, danneggiata proprio quella educazione fisica dei giovani che tutti vogliamo vedere assurgere all'altezza cui ha diritto di arrivare; bisogna che il maestro di educazione fisica sia *anche* il maestro per l'addestramento sportivo e militare, bisogna che l'insegnante venga incorporato nella Milizia.

Nè si obietti che, per motivi svariati, non tutti gli attuali insegnanti posseggono i titoli per diventare ufficiali: io ritengo, anzi, che se anche tutti, nessuno escluso, si trovassero in così felici condizioni, si dovrebbe pur sempre procedere a una scelta, a una selezione, a un prelevamento dei migliori. Ma la possibilità di rinvenire nella massa alcuni non idonei non deve dissuadere dall'applicazione del principio: ciò che importa è fissar fin da ora la norma generale.

* * *

Accanto al problema degli insegnanti sta il problema dei giovani.

Oggi, i giovani hanno due forme di attività fisica, due forme separate e distinte, precisamente perchè due sono i loro istruttori: il maestro di educazione fisica nella palestra, l'ufficiale della Milizia nelle esercitazioni sportive e militari.

Come nei riflessi degli insegnanti, anche nei riflessi degli alunni simile duplice forma di attività non ha ragione di essere.

Gli studenti, « tutti » gli studenti — appunto « perchè studenti » — « devono » essere, a seconda della loro età, Balilla o Avanguardisti: inquadrati nelle due organizzazioni e messi alle dipendenze di un *unico* superiore — che sarà maestro di educazione fisica *e* ufficiale della Milizia — formeranno un insieme organico, compatto e omogeneo.

— Obbligatorietà, coercizione, violazione della libertà personale? —

La educazione fisica degli alunni delle scuole medie, sia che si svolga nelle palestre sia che si svolga nei campi sportivi, nelle parate, ecc., ha un fine unico: preparare i giovani al servizio militare con il quale essa educazione ha, poi, alla sua volta, l'intento comune di formare il difensore della Patria .

Ora, il servizio militare è, se non erro, obbligatorio, e nessuno — ch'io mi sappia — si è mai sbizzarrito a proclamarlo, per questo, « coartatore e violatore della libertà individuale ». E allora, se il servizio militare è obbligatorio — e legittimamente obbligatorio — non vedo in nome di quale fisima o di quale scrupolo o di quale ideologia, non si dovrebbe bandire l'obbligatorietà pur di un inquadramento che del servizio militare è la logica, naturale anticipazione.

Niente affatto: lo Stato — nei riguardi della tutela della razza e della difesa della Nazione — ha il dovere imprescindi-

bile di provvedere direttamente, con forze sue e con organi suoi: deve badare che le generazioni future siano curate e addestrate in maniera da diventare saldi baluardi alla sua difesa, e, per tale miraggio, deve controllare con istrumenti propri quanto al proposito venga ideato, escogitato e compiuto.

Tra la educazione fisica delle scuole e l'addestramento sportivo e militare non c'è divario, non c'è differenza, non c'è distacco, alla guisa stessa che non c'è distacco, non c'è differenza e non c'è discontinuità tra la preparazione del giovane scolaro e la preparazione del giovane soldato: uno è lo scopo e uno ha da essere il mezzo.

L'inquadramento dei maestri nella Milizia e l'inquadramento obbligatorio degli alunni nei Balilla e negli Avanguardisti, saranno una nuova, salutare e benefica applicazione del principio unitario al quale il Fascismo informa la sua vigile e illuminata attività.

XV.

L'EDILIZIA NELLE SCUOLE MEDIE

Le condizioni di novanta su cento edifici accoglienti Licei, e Istituti tecnici o Istituti magistrali..., non sono molto confortanti.

Un tale che ha avuto occasione, nei mesi scorsi, di visitare una quindicina di scuole di diverse regioni d'Italia, mi ha raccontato che, su quindici, due erano decorose, un altro paio non indegne, e tutte le rimanenti erano vergognose, addirittura: in un edificio a più piani, i cessi — è giuocoforza intrattenersi su particolari poco gradevoli — esistevano solo al pianterreno; in un secondo edificio, l'inconveniente era anche più scandaloso: i cessi erano nel cortile, all'aperto; in un terzo, c'erano i cessi interni, ma, per converso, le aule delle classi non erano delle stanze vere e proprie sibbene delle sezioni di un corridoio o di cameroni vetusti separati da tramezzi di legno: i tramezzi, poi, non combaciavano perfettamente fra di loro, di modo che i disgraziati insegnanti, costretti a far lezione avendo a tergo le fragili pareti attraverso le cui sconnessure, insieme con la voce dei colleghi dei vani attigui, filtrava, d'inverno, lo spiffero del vento, dovevano attaccare dietro la schiena i propri cappotti che, aperti e con le

maniche distese come le pelli d'agnello messe in campagna su gli alberi ad asciugare, avevano il cómpito di proteggerli dai raffreddori e da alcunchè di più pericoloso ancora.

In una quarta Scuola le classi erano sparpagliate in fabbricati distanti fra loro, e alunni, professori e Preside dovevano correre da uno all'altro ad ogni cambiar di lezione.

In una quinta sede, un Istituto tecnico, non c'era neanche l'ombra di un Gabinetto; in più Istituti, il Gabinetto di chimica era senza impianto di gas: l'insegnante traeva il calore per gli esperimenti da un modesto bracere a carbone messo in un angolo dell'aula; un Liceo non possedeva nemmeno una carta geografica e una Scuola complementare mancava di carte, di attaccapanni, di illuminazione, di riscaldamento!...

La Riforma non ha dato, per l'edilizia, un assetto risolutivo alle scuole: alcune sono restate in cura dei Comuni, altre delle Provincie, e il personale di Segreteria e subalterno è rimasto alle dipendenze ora delle Provincie e ora dello Stato...; di nuovo, non è avvenuto che l'abolizione delle Giunte di vigilanza negli Istituti tecnici con rispettiva equiparazione, per tale riguardo, alle altre scuole.

Nulla di notevole, dunque, si è verificato per virtù delle leggi e dei regolamenti del 1923-25, e nulla, a dire il vero, poteva verificarsi, data l'urgenza dei problemi maggiori che a quei dì incombevano e che reclamavano, per ragioni contingenti ormai note ad ognuno, di essere risolutamente affrontati e rapidamente risolti.

Ma neppure più tardi un cammino notevole è stato compiuto per dare alle scuole sedi dignitose e corrispondenti alle più elementari esigenze dell'igiene: difficoltà di vario genere si sono opposte alla risoluzione integrale del problema con pregiudizio della stessa Riforma in quanto la Riforma ha modo di esistere — se esistere significa crescere, espandersi e prosperare — unicamente quando il complesso e molteplice lavoro che deve

essere svolto in una scuola, trovi all'intorno un ambiente di tranquillità e di conforto.

Che cosa volete che valgano le belle norme e le geniali escogitazioni per una scuola confinata in una cantina o in una soffitta, priva di aria, priva di luce, graveolente di muffa e di rinchiuso? Con quale passione, con quale amore si può pretendere che accolgano gli incitamenti e le raccomandazioni ministeriali, professori obbligati a far lezione col pastrano addosso e col cappello in capo per ripararsi dal freddo, e costretti ad accendere i lumi in pieno meriggio per vincere le tenebre dell'aula mal fornita di finestre?

E se non c'è passione, se non c'è amore nell'insegnamento, che cosa può esserci mai che sia capace di rendere attraente una spiegazione, piacevole un esperimento, gradita la permanenza? Quale altra forza, se non la passione e se non l'amore, può intrecciare affetti tra insegnanti ed alunni e questi e quelli avvincere quale una famiglia che si adoperi e fatichi nella ricerca e nello studio?

Il Ministero della Educazione Nazionale ha, tempo addietro, inviato ai Presidi un questionario diretto ad accertare le condizioni igienico-sanitarie dei locali in cui stanno i rispettivi istituti.

Benissimo: l'autorità centrale mostra, così, di interpretare davvero il suo ufficio che non deve esaurirsi nelle mansioni puramente e semplicemente burocratiche, ma che deve elevarsi alla visione completa dei bisogni che ha la scuola per raggiungere il suo scopo e per adempiere ai suoi doveri.

Le risposte, se — nè v'ha ragione di supporre il contrario — si inspireranno alla dolorosa ma cruda realtà, saranno di una unanimità impressionante: un coro di lamenti, di denunzie e di proteste.

Con tutto ciò, il Ministero errerebbe, qualora, dopo aver appreso le risposte, si illudesse di risolvere la intricata ed arruf-

fata matassa con i provvedimenti usuali, con le disposizioni che, di solito, tiene a portata di mano.

Occorre uscire un po' non dalla legge, ma dalle consuetudini; occorre metter da parte i rimedi blandi e adottare risolutamente medicine energiche di effetti indiscussi: occorre fare per le scuole di Stato alcunchè di simile a quello che si vuol fare, con un briciolo di buona volontà, per le scuole private, per le scuole gestite dai Comuni, per le scuole pareggiate.

Io amo ricordare che recentemente il Ministero, in seguito a ispezioni e conforme il parere del Consiglio superiore, ha revocato il pareggiamento a una scuola che di luogo di istruzione non aveva che il nome; fondata in tempi leggiadri per motivi elettoralistici e sotto le pressioni di insigni intriganti, era la negazione e la canzonatura della scuola: senza arredamento, con un numero di aule insufficiente, con mancanza assoluta dei mezzi più indispensabili, si reggeva sui fili tra il compatimento schernitore del pubblico.

Il Ministero, da prima, invitò gli Enti interessati a provvedere, poi fissò dei termini perentori e, riuscite vane le minacce, tolse il beneficio di cui la scuola usufruiva e revocò il pareggiamento.

Orbene: il caso non ha da essere un piccolo fatto sporadico: va generalizzato; i Comuni e le Provincie sono, di regola, assai restii a dare alle scuole il puro necessario: bisogna che lo Stato sorvegli e intervenga prontamente. E bisogna che intervenga non solo quando le deplorande condizioni igienico-sanitarie lo reclamino, ma, anche, quando, più precisamente, sia insufficiente il concorso degli Enti, quando sia fiacco l'interessamento delle Provincie o dei Comuni, quando sia scarsa la dotazione per la Biblioteca, per i Gabinetti, per i Laboratori, per l'ammobigliamento.

Ci sono delle scuole in locali sporchi, bui, freddi, privi di suppellettile, privi di decoro? E lo Stato inviti subito gli Enti a provvedere.

Non provvedono? Li diffidi. Non se ne dànno per intesa? Sopprima la scuola: penseranno le popolazioni a richiederla e, per averla, a chiederla decente. Ma finisca l'onta delle sedi — di quasi tutte le sedi di Istituti medi — attuali.

L'Italia, il Regno d'Italia, ha fatto troppo poco per la scuola media, dal '60 ad oggi, e oggi pure, in fatto di edilizia non molto si fa: sorgono i fabbricati per gli Istituti universitari, sui giornali si parla di una edilizia per le scuole elementari, ma intorno alla scuola media grava un silenzio ampio di tomba.

La circolare ministeriale su accennata è il primo atto che accenni a un encomiabile risveglio.

E' bene ed è utile che, accanto e sincrona con le ammirabili premure volte ai resti gloriosi del passato, si inizi e proceda una saggia opera di restaurazione per il non inglorioso presente.

INDICE

Cap. I. — Il problema della Scuola Media . . . . . *Pag.* 5
Cap. II. — La libertà d'insegnamento . . . . . » 22
Cap. III. — Scuola pubblica e scuola privata . . . . . » 28
Cap. IV. — Libertà e responsabilità . . . . . » 34
Cap. V. — La Scuola media inferiore unica . . . . . » 39
Cap. VI. — La Scuola inferiore multipla . . . . . » 45
Cap. VII. — La base umanistica . . . . . » 50
Cap. VIII. — Abbinamenti e coordinazione . . . . . » 55
Cap. IX. — L'insegnamento del latino . . . . . » 59
Cap. X. — Programmi e avvertenze . . . . . » 65
Cap. XI. — Esami di ammissione . . . . . » 69
Cap. XII. — L'esame di Stato finale . . . . . » 76
Cap. XIII. — Per valorizzare l'esame di Stato . . . . . » 85
Cap. XIV. — L'Educazione fisica . . . . . » 91
Cap. XV. — L'edilizia nelle Scuole medie . . . . . » 95

PREZZO L. 5